

طرق تدريس المواد الفلسفية

إعداد

أ. د. محمود أبو زيد إبراهيم

د. فاطمة طلبة

طرق تدريس المواد الفلسفية

اعداد

أ . د . محمود ابو زيد ابراهيم

د . فاطمة طلحة

تقديم

=====

هذه هي محاولتنا الثانية في مجال طرق تدريس الدراسات الاجتماعية والمواد الفلسفية .. ويتضمن هذا الكتاب موضوعات تتعلق بمناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية : وهي الفلسفة والمنطق والاجتماع وعلم النفس .. وقد اعتمدنا في مضمونه على ما انجزته الدكتوراه فاطمة طلببة في رسالتها للدكتوراه، وكذلك على ما انجزه الدكتور محمود أبو زيد في رسالتي الماجستير والدكتوراه وكتاب تطوير التدريس في الفلسفة والدراسات الاجتماعية ..

وهي محاولة نرجو ان تكون مفيدة لطلاب كليات التربية ومعلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية العامة ، على أمل ان يجد هذا الكتاب وموضوعاته من الجميع قراءة ناقدة ، تساعدنا على تعديله وتطويره نحو الأحسن والأفضل .. والله الموفق.

د. محمود أبو زيد د. فاطمة طلببة

الفصل الأول

الفلسفة : معناها - طبيعتها

الفعل الأول

الفلسفة

معناها - طبيعتها

الفلسفة في واقع الأمر تراث انساني تعيش عليه الإنسانية ، فهي حوار وجدال ومواجهة أكثر من كونها موضوع أو تيار معرفي محدد ، ومع ذلك فانه من الصعب الاتفاق على تعريف قاطع بشأن ماهيتها ومجالها ، لأن معناها - أي الفلسفة - يختلف باختلاف الفلاسفة والمذاهب والعصور.

والفلسفة كلمة يونانية الأصل اشتقتها " فيثاغورث " الفيلسوف اليوناني القديم من كلمتين يونانيتين هما Philo-Sophia ومعناها " محبة الحكمة " . وقد كان اليونان قبل " فيثاغورث " ينشدون الحكمة التي كان معناها عندهم في أول الأمر المهارة في صناعة أو في فن عمل كالتيجارة والملاحة . ثم تطور المعنى فأصبحت تطلق على المهارة في الشعر والموسيقى ، وعلى من يتمف بسداد الرأي وحسن التصرف ، فقد نهجت الفلسفة انذاك باعتبارها حكمة الحياة . والفيلسوف ليس حكيما وانما محب للحكمة ... لأن الله وحده هو الحكيم ، وذلك على حد تعبير " فيثاغورث " اذ قال " لست حكيما فان الحكمة لاتضاف الالالهة ، وما انا الا فيلسوف " ولذا فمن الضروري للانسان أن يجد ليعرف أنه في استطاعته ان يكون محبا للحكمة ، تواقا للمعرفة باحسا من الحقيقة . والحكمة ليست معرفة للحقيقة ، وانما تقويم متكامل لها . ولهذا فغضت نشأة الفلسفة اليونانية الاعتقاد في الحكمة كمثل أعلى للمعرفة والسلوك والتي بدونها لاتكون الحياة الانسانية ذات قيمة ، وبما أن طلب

المعرفة يقتضى السعى الذاتى ، والعمل المستمر من أجل الوصول الى الحقيقة . لهذا ارتبطت الفلسفة من أول امرها بالتأويل والتفكير .

ولما كانت الفلسفة تمثل اتجاها معينا ينشد الوصول الى المعرفة فهى من الكثرة والاتساع يجعلها مفهوم كلى للطبيعة والانسان والتاريخ فى زمان معين ومكان معين، لأنها - أى الفلسفة - تعبير عن مصالح وقوى اجتماعية معينة ، وبالتالي فهى ليست اضافة يسعى اليها الانسان أو يرفض السعى اليها وفق ارادته بل هى وظيفة حتمية فى عملية وعى الانسان بعالمه . فالفلسفة من هذا المنظور الاجتماعى ظاهرة ثقافية لها دلالتها الاجتماعية ، أو بمعنى آخر هى نشاط فكري ينشأ استجابة لحاجة اجتماعية تتأثر وتتلون بظروف المجتمع واحداثه . فالفيلسوف يتأثر فى معاشه ببيئته ومجتمعه الذى يعيش فيه ، فالحركة الفلسفية تؤلف جزءا جوهريا من مجموعة حركة الفكر والعمل فى عصره ، ويصبح العطاء الفلسفى اذن مرتبطا بمستوى تقدم أو تخلف الشعوب .

فالفلسفة اليونانية اذن نشأت كانعكاس لظروف الحياة الفعلية فى بلاد اليونان عامة وفى أثينا خاصة ، فالفلاسفة الطبيعيون لم يكونوا يفهمون من الفلسفة الا أنها بحث عن العناصر ، وسعى من أجل الكشف عن أصل الكون ، فلما ان فلسفتهم كانت مستوعبة لكل ميادين المعرفة البشرية التى كانت سائدة فى ذلك الوقت ، ولكنها كانت متجهة اتجاها كليا نحو العالم الخارجى ، فلم تكن تتجاوز فى دراستها مسائل " نشأة الكون " و " تفسير الطبيعة "

و " رد الكثرة الى الوحدة " أى أنها فلسفة كونية محقة .

ثم جاء السوفسطائيون فاحترفوا الجدل والخطابة ، وجعلوا من الفلسفة ضربا من التلاعب اللفظي الذى يؤكد على القول الواحد ونقيضه فى آن واحد ، ولم تلبس ان تطرقت النزعة الشكية للفلسفة على يد " بروتاجوراس ، وجورجياس " فشاع القول بالنسبية وفقدان الحقيقة المطلقة وأصبح هدف الفلسفة آنذاك هو الجدل لمجرد الجدل ، لا لطلب الحق أو الوصول الى اليقين .

أما سقراط فقد انصرف عن الطبيعة منهمكا فى دراسة الانسان ، فقد أنزل الفلسفة من السماء الى الأرض فقد أغفى الى البحث عن الحقائق بحثا نظريا وخاصة عن المبادئ الخلقية من " عدل وغير وفغيلة " ويتضح ذلك فى عبارته المشهورة " أيها الانسان اعرف نفسك بنفسك " ومعرفة النفس لا تتأتى عنده الا اذا كان ثمة علم ، والعلم ، انما يقوم على ربط الجزئيات بعضها ببعض بحيث تتحد كلها فى حقيقة واحدة أو ماهية واحدة . اطلق عليها " سقراط " الحد الكلى " أو الكلمات أو الأفكار العامة التى تكون بمثابة نقطة البدء أى فيلسوف يحاول الوصول الى العلم اليقيني الذى يتخذ موضوعه من الحقائق الثابتة فى الوجود . وقد حرص سقراط على وضع منهج فلسفى محكم ، فكان يصطنع الجهل ويلف من أدمياء المعرفة موقف المتهم لكى يستخلص الحقائق من نفس محدثه من طريق الأسئلة المنظمة والاعتراضات المنطقية ، وفقا لعملية جدلية ، وهذا المنهج السقراطى سمى باسم " منهج البتهم والتوليد " ، وهو الأصل الذى تفرع منه المنهج الجدلى . اذن سقراط أول من جعل الفلسفة

علم الماهيات أو المعانى ، وقد توصل سقراط الى هــذا نتيجة للتطور الذى حدث فى المجتمع اليونانى آنـذاك وأيضاً تبريراً للأوضاع الاجتماعية القائمة ، ودفاعاً عن الشبـات دون التفسير ، ومن الصورة الخالدة للأشياء دون التطور ، ومن التقسيمات الطبقيـة .

ويرى أفلاطون أن الفيلسوف هو الكاشف الوحيد الذى عليه أن يبقى فى مجال التأمل ويفتح بعـره على مافى الوجود محاولاً أن يفهمه ويتمقلبه وليس فى مجال العمل الكـادح . كما أنه يعلـح وحده أن يكون الحاكم الأكمل لأن سلطته تستمد من القانون الإلهى ، ولهذا استخدم أفلاطون الفلسفة هنا للدفاع من القيم الأخلاقية والسياسية والطبقيـة ، وللمحافظة على الأوضاع القائمة فكانت الفلسفة عند افلاطون هـى اكتساب العلم وموضوع العلم هو الوجود الحقيقى الثابت الذى لا يتحول ولا يتغير . فالعلم الحقيقى هو معرفة المثل أو الماهيات ، وقد اتبع افلاطون منهج الحوار السقراطى الذى تحول عليه من الـى منهج يتم فيه انتقال الأفراد الى الأنواع ، ومن الأنواع الى الأجناس ثم من الأجناس الى المثل أو النماذج الأخرى التى تشارك فيها شتى الموجودات ولما كانت الفلسفة فى نظره هى مبدأ الانسجام والتوافق فـهى الحياة والفكر معا فقد أصبحت الفلسفة عنده حكمة يمتزج فيها العلم بالعمل .

غير أن معنى الفلسفة وموضوعها يتسمان منذ "أرسطو" أكثر منهما عند سقراط وأفلاطون ، فهو يعرفها - أى الفلسفة - بعلم المبادئ الأولى التى تفسر بها طبيعة الأشياء حيث يندرج العقل فى مواجهته للأشياء من علة الى علة حتى يصل

الى العلة الأولى ، أما موضوع الفلسفة عنده فقد آل الى البحث في مجموعة من العلوم كالمنطق والطبيعة والنفس ، وما بعد الطبيعة ، والاخلاق والسياسة والعقل وملكاتة ، وقد حرص أرسطو على أن يجعل للفلسفة طابعا الهيا يجعل منها اشرف العلوم حيث جعلها تتمتع بالشمول كما تتمتع بروح التأليف والجمع والتوحيد ثم التجريد والسمو النظري ، بمعنى أن الفلسفة لم تنشأ منفعة بل تطلب لذاتها ، والفيلسوف في رأيه رجل حر لا يخضع لحكم غيره ، وقد اهتم أرسطو أيضا بدراسة الوجود من حيث هو موجود أي يدرس الوجود باعتباره فكرة عقلية ذهنية يكونها من الوجود دون الاعتماد على الحواس ، فالحواس لا تعطينا معرفة يقينية بينما العقل يعطينا أفكارا ومعلومات يمكننا الثقة فيها والاعتماد عليها ، فمن الضروري الاعتماد على العقل في دراسة الوجود المجرد وهذا العلم المجرد هو أرق العلوم كلها وأكثرها عمقا وعمومية وتجريدا وبهذا من التجربة والعمل .

أما المنطق أو المنهج الذي استخدمه أرسطو فهو منهج يبدأ بتجديد موضوع البحث ، ثم استعراضا لشتى الآراء التي أولى بها سابقوه في هذا الموضوع لكي يتناولها بالنقد والتحليل مع الاهتمام بتحديد الصعوبات التي يمكن أن تثار حول هذا الموضوع من أجل العمل على حلها في ضوء النتائج المستخلصة ، هذا سار أرسطو في موسوعته الفلسفية وفقا لمنطق علمي صارم تتجلى فيه عقلية الفيلسوف المنظم حيث اعتبر المنطق مجرد مدخل لدراسة الفلسفة ، فقد كان المنطق الأرسطي تحليلا للفكر العلمي الذي ساد أيام اليونان والعصور الوسطى وما بعدها . وقد طرأ على

التفكير العلمى تغيير جوهري استلزم أن يتغير معه المنطق الذى هو الا تحليل للتفكير العلمى ، فقد كان التفكير الذى ساد أيام اليونان رياضيا فى صورته وليس رياضيا فــــى مادته ، فاذا بأرسطو يرسم خطوات التفكير الرياضى مادام هذا التفكير ينتهى بصاحبه الى النتائج اليقينية . مؤداه أن الوحدة الأولى لكل تفكير هى القضية التى تتكون من موضوع ومحمول ، فاذا كان هناك قضيتان تتوافر فيهما شروط خاصة أمكن استنتاج نتيجة يقينية أى التوصل الى ما يسمى "بالقياس الأرسطى" . حيث أنه العملية العقلية التى نبرهن بها على صدق النتيجة التى تلزم عن المقدمات . ولكى نبرهن على صدق النتيجة لابد وأن تكون المقدمات صادقتين فهو قياس ضرورى لأنه يهتم بصورة الفكر لا بمادته .

وهكذا يتضح لنا أهمية الفكرة التى كونها أرسطو من الموجودات وهى فكرة اقامها على أساس دراسة الوجود اليونانى دراسة عقلية تعتمد على العقل فلم يجد ما يصلح أن يكون منطقيا الا الصورة القياسية . فلا فكر بغير استنتاج النتيجة من المقدمات ، فقد استطاع استخراج الحقيقة من العقل بالقياس الضرورى الذى كان له الأثر العميق على فكر وثقافة العصور الوسطى . التى وجدت فى هذا المنطق الأرسطى أداة نافعة لخدمة أغراضها . فالمهم عندهم هو استخراج الحقيقة بالاستدلال المنطقى .

أما الرواقيون فقد نسبوا الى الفلسفة صبغة أخلاقية عملية فجعلوا منها حكمة تتمثل فى اكتساب علم خاص بالأمور الإلهية والبشرية على السواء . فقد شبه الرواقيون الفلسفة بالكائن الحى فجعلوا العظام والأعصاب هى " المنطق "

واللحم هو " الاخلاق " والنفس هي الطبيعة . ولم يكن هذا التشبيه سوى تأكيد لوحدة الفلسفة بوصفها حقيقة عضوية تقوم على الترابط بين الحياة النظرية والعملية . كما اعتبروا المنطق جزءاً من الفلسفة .

ويتضح مما سبق أن الفلسفة منذ نشأتها في الفكر اليوناني تسير في تيارين ، فهي اما كونية تجعل محور بحثها الأمور الطبيعية ، واما انسانية ينبثق تفكيرها من الانسان ويدور حوله .

وفي العصر الاسلامي كان الرسول عليه الصلاة والسلام يجلس الى أصحابه من المهاجرين والأنصار ليتلو عليهم آيات القرآن الكريم أو يحدثهم في شؤونهم الدينية والدنيوية ، ويجب عن أسألتهم ويفتح أمامهم أبواب التأمل والتفكير في الآيات والأحاديث مفسراً لهم ما يغمض عليهم من أمور العقيدة والتشريع والفقه والمعاملات ، فكان القرآن والأحاديث النبوية الشريفة عماد الدراسات الاسلامية الأولى في عهد الرسول (ص) وعهد الخلفاء مما أدى الى الاهتمام بتدوين " القرآن الكريم " ونسخه في عدة نسخ ووجهت الى الولايات الاسلامية في عهد عثمان بن عفان ، ولما خرج المسلمون من الجزيرة العربية لنشر الاسلام في الولايات والامصار كالعراق وبلاد فارس شرقاً الى الهند وحدود الصين ، وغرباً في آسيا وبلاد الشام ومصر ، فوجدوا ثقافات غريبة عن ثقافتهم الاسلامية العربية ، منها المذاهب الدينيـسة الوثنية ، والمذاهب الدينية المسيحية واليهودية المختلطة بالفلسفة اليونانية التي انتشرت في الشرق على يد فلاسفة اليونان حينما فروا من اضطهاد الرومان حيث نشأت مدارس

فلسفية في الاسكندرية وانطاكية وحران ، جنديسابور، ومنها علوم الطب والفلك والرياضيات والفلسفة الافلاطونية فسى الاسكندرية، فقد واجه المسلمون حركة الجدل الكبرى التى بدأها الرنادقة والملاحدة والمسيحيون واليهود لمهاجمة الدين الاسلامى معتمدين على الحجج الفلسفية والأساليب المنطقية. ولما أصبحت هذه التيارات المتنوعة عنصرا أساسيا من عناصر التركيب الاجتماعى والثقافى فى العالم الاسلامى الجديد مع انتشار الاسلام فى مسيرة الجيوش الاسلامية شرقا وغربا . وعند امتزاج العرب بغيرهم من سكان الأقاليم المفتوحة ، وحماية لدينهم ، اضطروا الى دراسة علوم وفلسفات هذه الشعوب ومذاهبهم الدينية وتتبعوها فسى مصادرها الأصلية عن طريق ترجمتها من اليونانية واللاتينية والسريانية والعبرية والفارسية الى اللغة العربية، وكان من أهم ما ترجمه العرب كتب الفلسفة والمنطق والطب والفلك والرياضيات عند اليونان . وقد بدأت حركة الترجمة فى مصر الأمويين على يد " خالد بن يزيد الأموى " و "عمر بن عبد العزيز " ، الا أنها اتسعت وتنوعت شاملة الفلسفة والمنطق الأرسطى فى عهد العباسيين وخاصة أيام جعفر المنصورى وهارون الرشيد والمأمون ، وما ان استوعب المسلمون هذه العلوم والفلسفات حتى شرعوا فى الدخول الى مجال البحث والتأليف والجدل المنطقى دفاعا عن الاسلام .

وقد أنكر المتعصبون ضد الاسلام وجود فلسفة اسلامية أو عربية " بدعوى أن العرب لم يضيفوا شيئا أكثر من أنهم تلقوا دائرة المعارف اليونانية ، ولذا فهى فى نظرم فلسفة يونانية مكتوبة باللغة العربية،

ولكن باحثين آخرين قد ذهبوا الى أن العرب مع اهتمامهم بشرح فلسفة أرسطو إلا أنهم استطاعوا أن يخلقوا لأنفسهم فلسفة مليئة بعناصر جديدة من ابتكارهم وأن الحركة الفلسفية الحقيقية في الاسلام تتمثل في علم الكلام الذى ورد فيه من الأدلة والحجج والبراهين العقلية للدفاع عن العقيدة ما يعتبره فريدا من نوعه وتتميز به الفلسفة الاسلامية من غيرها ، وقد ظهرت في قضايا علم الكلام ثلاثة اتجاهات مختلفة هي اتجاه المعتزلة ، ويسمون أهل العقل وكانت مبادئهم تتضمن التوحيد ، فالله واحد في ذاته وصفاته ، والعدل فلا يصدر عن الله إلا ما وعد به وما أوعد به ، والمعتزلة بين المنزلتين فمرتكب الكبيرة ليس بمؤمن ولا بكافر وإنما بفاسق ، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وقد عرض المعتزلة هذه الأمور في صورة عقلية فلسفية ، أبرزت الاسلام على أنه دين العقل والمنطق في كل زمان ومكان . فقد استخدم المعتزلة العقل استخداما واسعا واعتمدوا على الحجج المنطقية والبرهنة العقلية اعتمادا كبيرا . اذ كانوا يفسرون الآيات والأحاديث تفسيراً يتفق مع ما وعطوا اليه بالبرهان العقلي ، واذا وجدوا آيات تؤيدهم في دعوهم ، استعانوا بها واعتبروها من الحجج العقلية وليست من الحجج العقلية . ولكن وعلى الرغم من انتشار فكر المعتزلة وذبوحه فان كثيرا من مفكرى الاسلام بدأوا يخيّنون بالجدل الفلسفى الكلامى الذى حارت نفوسهم فيه ولذا مال كثير منهم الى أهل السنة الذين يأخذون بالنقل مؤمنين دون نقاش أو جدل أو تحليل بما جاءت آيات " القرآن الكريم " والحديث الشريف ، فأصبحت هناك مدرستان متعارضتان هما مدرسة المعتزلة التى تحكم العقل فى كل أمر، ومدرسة أهل السنة والجماعة التى أقرت النقل

واهتمت بالعقل فى أمور العقيدة والشرع . وفى هذا الوسط الذى اجتدت فيه المعارك السياسية والكلامية بين المدرستين كان لابد من أن ينشأ مذهب معتدل يحاول التوفيق بين——
الاتجاهين المتعارضين والتى صنعت مذهباً متميزاً حيث
تناول فيه قضية الذات الإلهية ، حيث يرى الأشعرى أن الله
يدا ووجهها ومرشاً ولكن لانعرف كنه هذه الصفات ، وقضية
خلق القرآن حيث ذهب المعتزلة أن كلام الله فى " القرآن
الكريم " محدث فى لفظه ومعناه . فهو مخلوق كسائر مخلوقات
الله ، واعتزى أهل السنة بأن كلام الله قديم لفظاً ومعنى ،
وقد وفق بينهما الأشعرى فى أن القرآن محدث لفظاً وقديم
فى معناه ، وقضية حرية الانسان ومسئوليته من أفعاله حيث
ذهب المعتزلة الى أن الانسان مسئول من أفعاله لأنه لديه
عقل قادر على معرفة الخير والشر والتمييز بينهما ، على
حين قال أهل السنة أن الانسان ينفذ ما خلق الله له من
أفعال ، ولكن الأشعرى حاول التوفيق بين حرية الاختيار
مند الانسان وقدرته على خلق أفعاله وبين الجبرية المفروضة
على الانسان بحيث يكون منفذاً لما أَراده الله ، فذهب الى
أن الله خلق الأفعال جميعاً أمام الانسان تمشيها مع رأى
أهل السنة فهو مسئول عن اختياره لفعل منها دون الآخر .

هذا وقد أفاد الأشاعرة من المنطق الأرسطى فى
جدلهم الذى يوفق بين العقل والنقل ، فلم يحجبوا عن
الأخذ ببعض الآراء الفلسفية لدى فلاسفة اليونان .

ويتضح مما سبق أنه اذا كانت الفلسفة الإسلامية
قد تناولت بالدراسة الموضوعات التى سبق لليونان
دراستها فى المنطق والأخلاق والسياسة والميتافيزيقى،

فان هذه الفلسفة قد انفردت بخصائص متميزة وشخصية مستقلة وهذا لا يجعلها فلسفة أرسطية مكتوبة بلغة عربية ، او فلسفة أفلوطينية نقلت من فيلسوف مدرسة الاسكندرية ، بل هي فلسفة ذات نظريات خاصة ومشكلات معينة ، ومنطق جديد في البحث يقوم على التوفيق بين العقل الفلسفي والنقل الديني ، أو بين الحكمة والعقيدة الاسلامية وذلك لانهما أن الاسلام دين العقل ، وأن العقل اساس هذا الدين حتى استطاعوا تكوين فلسفة في ثوب ديني ، ولما كانت هذه الفلسفة من نتاج عقول عربية و اسلامية فهي تمثل ديننا اسلامية وحضارة اسلامية ، فهي اذن اسلامية في مشكلاتها وظروفها التي مهدت لها وفي غايتها وأهدافها . وان الدين اذا تأخى مع الفلسفة وأصبح فلسفيا كما تصبح الفلسفة دينية فالفلسفة الاسلامية اذن وليدة البيئة التي انبثقت منها والشروط التي أحاطت بها .

ومن أهم فلاسفة الاسلام في المشرق الكندي والفارابي ، وابن سينا ، وفي المغرب ابن رشد .

ويعتبر " الكندي " أول فيلسوف اسلامي تحرر فكره في اتجاه الاسلام لحمايته والدفاع عنه محاولا التوفيق بين الدين والعقل .

ويذهب الكندي الى أن النفس جوهر بسيط وهي خالدة ، وتنقسم الى (العاقلة - والفضوية - والشهوية) ، وأن مصادر المعرفة تتمثل في الحواس التي تدرك الجزء ، والعقل هو الذي يدرك الكل كما يدرك الأجناس والانواع ، والمخيلة ويسمى القوة المتوسطة .

الفارابى العقل الى عقل عملى ووظيفته معرفة الصناعات المهنية وعقل نظرى يكتسب به المعرفة فى ذاتها .

و " ابن سينا " وهو من أكبر الفلاسفة المسلمين الذين برزوا فى العلم والفلسفة واهتموا بالطبيعيات والطب .

ولابن سينا مذهب فلسفى يرى فيه أن اثبات وجود النفس أمر ضرورى . لأن الدين يعتبرها موطن الايمان والعقيدة ، وقد أخذ يسوق الأدلة على اثبات وجودها وله فى هذا الصدد أربعة براهين .

- البرهان الطبيعى السيكلوجى حيث يرى ان النفس اساس الحركة والادراك عند الانسان .

- برهان الانا ووحدة الظواهر النفسية ، ففكرة الانا تشير الى ادراكنا للانجم والتناسق فى انفسنا .

- برهان الاستمرار حيث ان التتابع فى أحوالنا دليل على أن مصدرها النفس .

- برهان الرجل الطائر ، الذى اعتبره ابن سينا معلقا فى الهواء ولكن رغم ذلك لايشك فى وجوده .

والمعرفة عند ابن سينا تسير من المحسوس الى المعقول ، وقد أراد أن يدرك الوجود بالحس والفكر ، مستخدما منهجا معيناً فى اثبات وجود الله على النحو التالى :

وجود الله يتضح لنا من البحث في العلل فان العلل لا يستقيم لها منطقيا التسلسل الى مالا نهاية، فلا بد أن نصل الى العلة الأولى وهي واجب الوجود وهو واحد أحد فرد صمد، كما يرى أن الكليات حقائق موجودة قبل الجزئيات ، وفيها وبعدها . موجودة قبلها في عقل الله ، وبعدها في عقولنا حين نجردها من المفردات .

وابن رشد وهو من فلاسفة العرب المسلمين ، لقب " بالشارح الأعظم " لفلسفة أرسطو وقد حاول التوفيق بين الفلسفة والدين .

ويذهب ابن رشد الى أن التفلسف واجب ديني على المفكر المسلم ويبرهن على هذا الوجود بالآتي :

ان القرآن الكريم يحتوى على كثير من الآيات التي تحث على التدبر والتفكير مثال ذلك " فاعتبروا يا أولي الأبصار " .

واذا كان الدين يأمر بالنظر الى الأشياء واعتبارها، فالمقصود بالاعتبار هو استخدام طريقة الاستنتاج التي ينتقل فيها الانسان من قضايا معلومة الى حقائق مجهولة من طريق القياس العقلي الذي يقرره المنطق . ولذا كان الواجب دراسة المنطق لمعرفة طرق البرهان وشروطه .

ويرى ابن رشد أنه من الواجب أن نستعين بما كتبه وكشف عنه الفلاسفة القدماء ، لأنه من العبث أن نطرح كل كل معرفة سابقة ونستأنف البحث من جديد فليس هناك حرج

لو أخذ المسلمون عنهم ما يروونه من حقائق هذه العلوم
على شرط أن ينبهوا الى ما هو خطأ ويحذروا منه .

وقد برهن ابن رشد على وجود الله بأدلة عقلية
نذكر منها :

لدليل الاختراع وهذا الدليل ورد في الآيات القرآنية
ما يشير اليه مثال ذلك قوله تعالى " أفلا ينظرون الى
الابل كيف خلقت والى السماء كيف رفعت والى الجبال كيف
نصبت والى الارض كيف سطحت " .

لدليل العناية حيث أن هناك عناية في الكون ، وان
هذه العناية لايجوز مطلقا أن تأتي صدفة والشرع يؤكد
ما تشهد به البراهين الحسية والعقلية في قوله تعالى
" ألم نجعل الارض فهدا والجبال أوتادا وخلقناكم
أزواجا وجعلنا نومكم سباتا وجعلنا الليل لباسا وجعلنا
النهار معاشا " .

يتضح مما سبق أن هناك نزعة عامة عند فلاسفة
الاسلام ، للتوفيق بين الفلسفة والدين وذلك لامتقادهم
أن الاسلام دين العقل والمنطق ، فالعقل هو أساس التكليف
في هذا الدين وإذا كان هؤلاء قد سبقتهم محاولات للتوفيق
بين الفلسفة والدين الا أنهم قد برهتوا على مقدرة لهم
يسبقوا اليها لذا عاد رجال الكنيسة في أوروبا يتكلمون
عليهم في القرن الثالث عشر الميلادي ويترسمون خطاهم
ويتبعون طرقهم في البرهنة والاستدلال على صحة العقائد .

وفي الغرب المسيحي ارتبطت الفلسفة بظهور المسيحية وسيطرة رجال الكنيسة على العقول بحيث أصبحت الفلسفة فسي هذه الفترة خادمة للدين ، وأصبح اهتمام فلاسفة هذا العصر هو تبرير الارتباط بين الفلسفة والدين وقد كان هذا العصر يتميز بضعف الامبراطورية الرومانية بسبب تحولها إلى مجموعة من الاقطاعات ، ومن ثم حاولت السلطة الروحية أن تتحكم في السلطة الزمنية تحكما مطلقا ولكن هذه المحاولة لم تنجح لسببين :-

- أولا : استناد الكنيسة ذاتها على النظام الاقطاعي.
- ثانيا: ظهور حركة علمانية مصاحبة لنشأة المدن.

أما في عصر النهضة فقد حدثت ثورة فلسفية كبرى أدت إلى استقلال الفلسفة من الدين . ونشأت الحركة العلمانية في أوروبا ، ونمت المدن الأوروبية مما أدى إلى قيام التنافس بينهما من أجل التوسع التجاري الذي أدى إلى ظهور طبقة البرجوازية متمثلة في تجارة المدن . وتكونت مع هذا كله نهضة تميزت بالاهتمام بالعقل من ناحية ، وبالعالم التجريبي من ناحية أخرى ، ففي القرن السابع عشر ظهر فيلسوفان ، أحدهما تجريبي وهو الفيلسوف الانجليزي فرنسيس بيكون والآخر عقلي وهو ديكارت ، ويذهب هذان الفيلسوفان إلى اثبات المثل الجديدة للمعرفة علميا . ففي رأيهما أن العالم ينبغي أن يفهم على أنه معرفة أصلية ونسقية ومشتقة من مصدر طبيعي وليس من مصدر فائق للطبيعة . ولذا فقد دعا بيكون لتأسيس علم جديد يزيد من سيطرة الإنسان على الطبيعة حتى تتعدد الاختراعات الإنسانية التي لها قدرة أكبر على الاتجاه نحو مصلحة الإنسان ، والذي

دفعه الى هذا ، الاعتماد أن العلم الذى يعتمد على النظر دون الاهابة بالتجربة فهو علم يستند الى المنطق الارسطى العقيم كما لفت النظر الى ضرورة تطهير العقل من الأوهام العالقة به قبل المضي فى هذا المنهج الاستقرائى . هذا المنهج الذى يمثل الجانب الايجابى من المنطق الجديد والحاجة اليه ماسة لأن تصور العلم قد تغير فقد كان العلم قديما يرمى الى ترتيب الموجودات فى أنواع وأجناس ، فكان نظريا بحثا ، أما العلم الجديد فيرمى الى أن يتبين فى الطواهر المعقدة عناصرها البسيطة وقوانين تركيبها . وكان العلم القديم يحاول استكشاف (الصورة) أى ماهية الوجود ، بينما سيكون حاول استكشاف صور الكيفيات ولا سبيل الى استكشاف الصور سوى التجربة أى التوجه الى الطبيعة نفسها والخضوع لها .

أما " ديكارت " فقد عرف الفلسفة بأنها العلم الكلى الشامل ، أى المعرفة الكاملة لكل ما أعطي للانسان من معرفة والمعرفة الكاملة مستقلة ، وبذلك يستطيع العقل أن يدركها لأنها واضحة ومتميزة ، فالفلسفة عند ديكارت بمثابة شجرة جذورها الميتافيزيقى وجذعها العلم الطبيعى ، وأغصانها باقى العلوم وهى الطب والميكانيكا والأخلاق وكذلك تتعلق المنفعة الرئيسية بمنافع اقسامها التى لا تتعلم الا أخيرا . فالفلسفة إذن علم المبادئ ، وهى نظرية وعملية ، والنظر فيها يوفر للعمل مبادئه ، غير أن العمل هو المعتمد الأسمى عنده ، ولو ان العقل أهم جزء فى الانسان ، والحكمة خيره الأعظم ، والغرض من العمل ضمان رفاهية الانسان ومعادته فى هذه الحياة .

ومن هنا فقد كانت فلسفة ديكارت فلسفة نقدية تهتم بتخليص العقل من الأفكار السائدة والآراء المسبقة تمهيدا لادماده بالمنهج الصالح للبحث عن الحقيقة . والعلم الرياضي عند ديكارت هو مفتاح مذهبه الفلسفي ، فالرياضيات هي المثل الأعلى للعلم ذلك العلم الذي ينزل من المبادئ الى النتائج . والذي يبدأ من المحسوس وينتهي الى المنعقول . وهكذا حاول ديكارت بتجربته العقلية هذه التشكيك في النظريات التقليدية فأراد أن يقوم العقل الانساني ويرسم له طريقا مستقيما ، ويجد له منهجا قويا ، فالمنهج هو الاداة التي تساعد العقل في بلوغ الحقيقة في مجال العلم والفلسفة ، فالمنهج هو الأساس الذي انطلقت منه الاتجاهات العلمية والنظريات الفلسفية في العصر الحديث . لقد كان المنطق عند ارسطو هو أداة العقل وقانونه الذي يحكم عملياته وأحكامه . وكانت القوانين المنطقية تنطبق على كل العلوم ، فكل عالم يبدأ بتعريف موضوعه . ثم يصنف تصورات (الأجناس والأنواع ٠٠٠٠) ويدير الجزيئات تحت الكليات بواسطة القياس ، او ينتقل من الجزئ الى الكلي بواسطة الاستقراء ، فهذا المنطق الأرسطي في نظر ديكارت عقيم لأنه يبرهن الحقيقة ، ولا يساعد في البحث عنها . كذلك فالتحليلات المنطقية عند أرسطو تفسر لنا الحقيقة ولا تساعد على نموها وتقدمها ، فلم يتقدم العلم والفلسفة بمنطق أرسطو بل بفعل مناهج جديدة استحدثها علماء الرياضة والطبيعة . وللمنهج عند ديكارت أربع قواعد عملية هي :-

قاعدة البداهة واليقين وفيها يقول ديكارت لا يقبل شيء على أنه حق ما لم يعرفه بالبداهة ، فالعقل يهتدي

الى الحقيقة بالبداية ، فاليقين هو معيار الحقيقة فيجب أن تكون الفكرة واضحة ومتميزة كما نتجنب التسرع في الحكم .

قاعدة تقسيم وتحليل المشكلات وفيها يقول ديكارت (تقسم كل مشكلة من المشكلات التي نبحثها بقدر ما نستطيع الى ذلك سبيلا وبمقدار ما تدمو الحاجة الى حلها فلسفي احسن وجه من أجل الكشف عن المجهول الذي نبحث عنه .

قاعدة الترتيب او التركيب، وفيها يقول ديكارت " ان أسير بأفكارى بنظام، فأبدأ بأبسط الموضوعات وأسهلها معرفة . وأرتقى بالتدرج الى معرفة أكثر تركيبها فإرضى النظام حتى بين الموضوعات التي لا تتالى بالطبع " ويبدو أن المعاملات الجبرية هي نموذج هذا الترتيب منده فهى دائما تبدأ بالواحد ثم تتدرج الى سلطة الاعداد .

قاعدة الاحصاء والمراجعة، ومنها يقول ديكارت " أن أقوم في كل مسألة باحصاءات شاملة سواء في الفهم فلسفي الحدود الوسطى أو في استعراض عناصر المسألة بحيث أتعلق أنى لم أفعل شيئا " . وهذه القاعدة تفيد في التحقق من صدق النتائج .

وهكذا استطاع ديكارت وضع أسس نظرية جديدة للعالم حتى يصل الى النهاية الى العقولة التي لا تقبل الشك : " أنا أفكر إذن أنا موجود " فهذا الشك كان يهدف من وراءه الى اليقين ، وقد سمى بالشك المنهجي فقد اتخذ منهجاً أو وسيلة لتطهير العقل من أخطائه كما وضع قواعد المنهج الرياضي الذي يقوم على الحدس والاستنباط ويجعل من الوضوح

والتمايز وتسلسل الأفكار المعيار الأوحده لصحة الاستدلال .

ولقد ظهرت هذه النظرة الجديدة بصورة كاملة مع التيار العقلاني في الفلسفة الفرنسية والألمانية منذ ديكارت حتى كانط صاحب المذهب النقدي الذي استوعب اتجاه بيكون التجريبي الذي يبدأ من الحس والتجربة ، واتجاه ديكارت العقلاني الذي يبدأ من العقل محاولاً رسم فلسفة تلقى موافقاً وسطاً بين العقل والتجربة الحسية ، فهي ليست عقلية خالصة ولا تجريبية خالصة وإنما تجمع بين الجانبين ولقد سميت فلسفته بالفلسفة النقدية لأن النقد وسيلة من وسائل تمحيص الآراء وتحريز الأفكار من الاقتاد في أفكار شابتها بعينها ، كما أن النقد ضرب من التحليل ، حيث يحلل الناقد الفكرة أو العبارة ليبين ما فيها من صواب أو خطأ ، وموضوع الفلسفة عند كانط هو تحديد الأسس العقلية التي تقوم عليها حياتنا النظرية والعملية ، فالفلسفة نظرية وعملية الفلسفة النظرية هي علم " ماهو كائن " ، بينما الفلسفة العملية هي علم " ما ينبغي أن يكون " الأولى علم الطبيعة ، والثانية علم الحرية ، والفلسفة النظرية تنقسم إلى قسمين ملسم المنطق وموضوعه دراسة المعاني الكلية من حيث صورتها فقط وعلم الميتافيزيقي ، وموضوعه دراسة تلك المعاني الكلية من حيث علاقتها بالأشياء إذن موضوع المنطق هو الحق وموضوع الميتافيزيقي هو الواقع أو الوجود الحقيقي حيث أن هذا الوجود خاضع لقوانين عقلية أولية سابقة على التجربة ، وعلى هذا فالفلسفة عند كانط هي نقد لقوانين العقل والإرادة نقداً أولياً أي نقد العقل النظري والعقل العملي . وقد استطاع أيضاً أن ينتج نقداً يعد من أروع الإنساق الفلسفية التي ظهرت في الفلسفة الحديثة . حيث تعتبر نظرية الأحكام

التأليفية القبلية من أهم النظريات عنده فقد قسم الأحكام الى قسمين أحكام تحليلية وهي التي لاتفيد شيئا الى مضمون المعرفة ، وأحكام تأليفية وهي التي تزداد بها المعرفة المعطاء . ولاشك أن جميع الأحكام التحليلية تخضع لمبدأ التناقض ، ومهما كانت قيمة الأحكام التحليلية فهي لاتدع مجالاً للنقد لأنها تحصيل حاصل ، ومن هنا كان اهتمام "كانط" وعنايته الخاصة بالأحكام التأليفية التي مصدرها التجربة ومن ثم تجميع الأحكام التجريبية هي داخلاً أبداً أحكام تأليفية ونظرية الأحكام التأليفية هي عصب المنطق "الكانطي" كله وعلى أساسها يتم تأسيس العلوم النظرية البحتة مثل علم الرياضيات ، والعلوم التجريبية مثل علم الطبيعة .

ويحلل "كانط" المعرفة الى عنصرين : مادة المعرفة وهي الاحساسات التي تنقلها البنا - الحواس من عالم المظهر الخارجى للأشياء ، وصورة المعرفة وهي الروابط الفكرية التي تسمح بضيافة الاحساسات وتكوين الأحكام ويسمى كانط الاحساسات بالمقولات ، هذه الاحساسات ينظمها العقل بواسطة صورتي الزمان والمكان يعود فيحولها الى أفكار كلية ومعايير عامة فلا يكتنع العقل بمعرفة انسان معين بل يهتم بالوصول الى معنى الانسانية . ولا يكتفى بإدراك الظاهرة الطبيعية منفصلة عن غيرها من الظواهر بل تسعى الى ربط هذه الظواهر بعلاقات معينة ، والعقل أيضا لا يترك الصور الحسية التي نحصل عليها متفرقة بل يربطها فى طوائف وأنواع وأجناس ولا ييسر للعقل هذا الا من طريق صور أولية فيه هي مقولات الادراك مثل مقولة الجوهر والعلية والضرورة .

أما كارل ماركس فقد عاش ثورات اجتماعية واقتصادية ،
ودلالتها أنها ترفض تجميد التطور الاجتماعي . وقد صاحب
هذه الثورات اتجاهات دينية وعلمية وتحريرية وأهمها :

(١) مذهب الاقتصاد الحر وانتقادات أصحابه له ،
ثم نظرية ريكاردو في العمل (١٩٧٢ - ١٩٨٣) حيث كان
لريكاردو مذهب فلسفي مرفى في كتاب مبادئ الاقتصاد السياسي
الذي تضمن :-

أ - نظريته في القيمة حيث ميز بين قيمة الاستعمال
وقيمة التبادل .

ب - نظريته في التطور الاقتصادي التي تناول فيها :
قانون تناقص الغلة - الربح - الأرباح -
التجارة الخارجية .

وقد كان لريكاردو منهج معين في البحث ، حيث تحرى
الدقة العلمية واستبعد العاطفة ، واستخدم المنهج الاستنباطي
لكنه طبقه على مقدمات مشكوك فيها .

(٢) آراء الاشتراكيين الخياليين الذين لفتوا
الانظار الى مفاد الرأسمالية وشروطها وطالبوا باقامة
نظام اجتماعي تتحقق فيه عدالة التوزيع ومنهم " سمان
سيمون " حيث كانت فلسفته تهدف الى التقدم ، فالصناعة
عنده هي المستقبل وهي تنظيم اجتماعي تؤدي الى التنمية
الصناعية فهي مصدر الرفاهية للطبقة العاملة من الناحية
العقلية والاقتصادية ، والحكومة عنده هي الوكيل الوحيد

للتركبات وتتصرف في توزيعها وفقا لكفاءة كل فرد مقياسا
لامعالمه فالعمل أساسى لكل فرد .

(٣) فلسفة " هيجل " الالمانية المثالية ، وازدهار
الفلسفة في انجلترا وفي فرنسا وتميزها بالطابع الألىسى،
فقد تميز عصره بحركات عظيمة وتيارات عنيفة تتأثر بهما
جوانب الحياة حيث عاصر ثلاث ثورات كبرى ، ثورة فلسفية
حيث تنقسم فلسفته الى المنطق ، وهو العقل وهو لايعنى
بالاشكال والصور وحدها وانما يدرس الاشكال مع مضمونها وهو
النسيج الذى يتألف منه الفكر بغرض الكشف عن طبيعته ،
والطبيعة : هى النقيض ، يجمعها مركب واحد هو فلسفة الروح
فى اطار علاقة جدلية .

وثورة سياسية قامت فى فرنسا تنادى بتمجيد الانسان
ورفع منزلته حيث بدأ الانسان يعتمد على عقله .

وثورة رومانتيكية ، محاولا فيها التوفيق بين
الافداد بين الحياة والفكر والايمان والعقل ، والروح والمادة
متأثرا بما ينشده الرومانتيكيون من أفكار كالموحدة بين
الاشياء ، فالكون كله وحدة مترابطة ومتطورة - والمجتمع
البشرى كل حى مترابط والحياة فى جوهرها صيرورة والفلسفة
يجب أن تبنى فى شكل نسق فكرى متكامل .

(٤) التقدم العلمى والاكتشافات العلمية فى غرب
أوروبا فى القرن السابع والثامن عشر ، وفى مقدمتها
نظرية التطور لداروين ، الذى يرى أن الكائنات العضوية
على اختلافها انما صدرت من أصل واحد وان بقاء الكائنات

وتطورها انما يتم بمقتضى قانون الانتخاب الطبيعي أو البقاء للأصلح وقد انتشرت هذه النظرية فى انجلترا لأنها تتفق والشورة الصناعية التى تتميز بتحكم الروح الفردية والمغامرة وعدم تدخل الحكومة . وقد اقتضى هذا من الفلسفة أن تغير هى الأخرى من طبيعتها ، وتتخذ لنفسها طبيعة عملية اجرائية وتعتبر اجرائية تجريبية اللهم اذا اقتضى عليها أن تنفصل انفصال تاما عن روح العلم المشروعة .

(هـ) الاقتصاد السياسى فى انجلترا ١٨٠٠ . ادى ازدهار النظام الرأسمالى وما صاحبه من زيادة فى الإنتاج ومبادئ العلم والثقافة الى ظهور طبقة البروليتاريا التى تسعى لتحطيم هذا النظام وتحويله الى الاشتراكية . وقد ظهر بوضوح مدى استغلال البرجوازية للبروليتاريا وحرمانها من الحقوق الانسانية حيث نجد أن التناقضات الطبقة قد أدت الى احتدام الصراع بين الطرفين . فقام العمال الفرنسيون بحركة فى " ليون " ، وقام العمال الألمان بحركة فى " سيليزيا " ، وانتشرت الحركة الميثاقية فى انجلترا . ولكن عدم وضوح الهدف لدى هؤلاء العمال استلزم ضرورة ظهور نظرية علمية تمكن العمال من فهم قوانين التطور الاجتماعى ، ومعرفة أسباب هذا النظام - وكيفية تغييره - وتحديد الاتجاه الذى تسير فيه . فالمعرفة هنا هى شرط لوضع القاعدة الأساسية لأى عمل حركى مشمر . وهذه المعرفة ليست معرفة نظرية تجريدية بعيدة عن الواقع ومن هنا ظهرت الفلسفة الماركسية .

وتبدأ فلسفة ماركس من الانسان العامل لا من الانسان المفكر ، ومذهبه يغم فى وقت واحد نظرية تقول على المادية

الجدلية لأنها منهجه ومنطقه في دراسة الواقع وهي مادية لأنها تقول بسبق المادة على الشعور . وجدلية لأنها تتناول العالم في حركته ذات المبرورة المستمرة ، فالمادية الجدلية إذن تدرس القوانين العامة التي يسير الواقع بمقتضاها . هذا وقد نشأ ماركس (١٨١٨ - ١٨٨٣) فوجد نفسه في مواجهة الجدل الديالكتيك عند هيجل فقد قبله من حيث الشكل ورفضه من حيث المضمون . حيث كان هيجل هو الأصل الذي استمدت منه نظرية ماركس التاريخية للتطور الاجتماعي ، فالمسار التاريخي عندهم يتقدم بطريقة جدلية وإن كان كل منها ينظر إلى القوة المحركة للتاريخ بطريقة مختلفة .

ويرى " هيجل " الفيلسوف الألماني أن الفكر هو المعيار الوحيد لمعرفة الحقيقة ، فالفكر وحده عضوية تتكون من أجزاء متصلة الحلقات كل جزء موجود وجودا ضروريا من أجل الكل هذه الأجزاء في حركة مستمرة فكانت هذه الوحدة هي بيان الأضداد فالمنطق عند هيجل لا يدرس صورة الفكر وقواعده وإنما يدرس مادته ومضمونه ومادة المنطق هي الفكر الجدلي الطابع الذي يسير من الإيجاب إلى الطبع إلى السلب إلى تأليف بينها . الجدل عنده هو الديالكتيك والحوار أو المناقشة بين شخصين يبحثان عن الحقيقة في موضوع معين تظهر وجهات نظر متعارفة بحيث يستطيع كل منهما أن يفهم رأي الآخر بحيث ينتهي الاثنان إلى الاتفاق على نبد الأفكار الجرسية . وقبل وجهه نظر أشمل وأوسع وهكذا ينتهي إلى التعارض إلى التآلف . وهكذا نجد أن " هيجل " اتخذ من الديالكتيك منهجا للتفكير . إذن الروح المطلق هو الأصل والبدية في التطور .

أما "ماركس" فيرى أن التاريخ عبارة عن صراع الإنسان ضد الطبيعة، وبغفل هذا الصراع تنشأ الأنظمة الاجتماعية، والنظام الاجتماعي يقوم على النظام الطبقي، والصراع في هذا المجتمع يدور بين السادة والمبيد الأمر الذي يؤدي إلى نظام جديد هو النظام الإقطاعي وهو يمتاز بتحرير أصحاب الأرض والعمال الزراعيين غير أن الصراع عندئذ يقوم بين الإقطاعيين والفلاحين فتنشأ طبقة أصحاب رؤوس الأموال بحكم الثورة الصناعية وظهور الصناعة الآلية. وفي مقابل طبقة الرأسمالية تنشأ طبقة البروليتاريا ويقوم بينهما صراع ينتهي بالانتقال للنظام الاشتراكي ويترتب على ذلك أن التاريخ البشري ليس إلا تاريخ الصراع الطبقي والذي يحدد هذا الصراع في رأي ماركس قوى الانتاج وعلاقات الانتاج. فالعلاقات الاجتماعية تتحدد بغفل قوى الانتاج وهذه العلاقات تتصف بالإنتاجية وهي بدورها تؤثر في تكوين القيم الاجتماعية والخلقية والدينية ومن ثم فإن تغيير قوى الانتاج يؤدي إلى تغيير القيم والذي يملك هذه القوى هو الذي يستطيع أن يتحكم في القيم وتغييرها.

كما أن ماركس يرفض نزعة هيغل العقلية المثالية داعياً لمطلق مادي يؤلف فيه الفكر بشرط أن تكون الصادرة للمادة وأن وحدة العالم وحدة أي ظاهرة ترجع إلى ماديته أي أن المنهج الجدلي إنما يقوم على الإيمان بأن أي ظاهرة من ظواهر الطبيعة لا تفهم على حدة، وبالتالي لا تفهم إلا في ضوء ما يحيط بها من الظواهر، ولعل هذا هو السبب فيما لفكرة " الكل " أو المجموع من أهمية في الفلسفة الماركسية. وبغفل هذه الفلسفة استطاع أصحاب الشيوعية الروسية ١٩١٧ أن يحدثوا تغييراً جذرياً في المجتمع الروسي

وذلك بالقضاء على التخلف والاقطاع وتأسيس دولة اشتراكية وقد اتجهت الماركسية الى تحليل القوانين التى تحكم تطور المجتمع الانسانى تحليلًا جدليًا ، وبالتالي فان المادية التاريخية هي المادية الجدلية مطبقة فى تحليل الحياة الاجتماعية ، فالفلسفة المادية الديالكتيكية اذن تتبنى المادية وتطبقها ليس فقط على المعرفة والطبيعة بل أيضا على الحياة الاجتماعية والتاريخية ، كما أنها تطرح الديالكتيك لأول مرة على أساس مادية وتتناوله على أنه علم القوانين العامة للطبيعة والمجتمع ، والمعرفة الانسانية كما أنها تتميز بالتناول العلمى للقضايا الفلسفية مبع مرجع بالنضال الثورى للطبقة العاملة لتحقيق الاشتراكية ومما لاشك فيه أن هذه المميزات متداخلة تداخلا عضويا بمعنى أن المادية التاريخية تنبع من الطابع الديالكتيكى للفلسفة الماركسية ، وأنها من حيث هي فلسفة العقل الشورى تصدر من المادية التاريخية والمادية الديالكتيكية فى آن واحد وهذا التداخل العضوى يمتنع معه تكوين مذهب مفلق ينطوى على الحقيقة المطلقة من العالم ومن الانسان ولكنه يسمح بتكوين مذهب مفتوح يستند الى التراث الإيجابى للفكر الفلسفى ويتطور بتأثير من المعرفة العلمية والخبرة العملية للتاريخ الاجتماعى .

وفى مواجهة الفلسفة الماركسية فى روسيا ، ظهر مذهب ولعى فى فرنسا ، كان قد دها اليه الفيلسوف الفرنسى أوجست كونست (١٧٩٨ - ١٨٥٧) محاولا تشبيه الثورة الفرنسية لتدمير الطبقة البرجوازية الصاعدة . فقد حاول تطبيقه الاستقرار السياسى من طريق الجمع بين فكرتى النظام والتقدم واقامة المجتمع على أساس العلم . ونادى أيضا

بفكرة الإصلاح التى تستند على التعاون والتآزر وليس على الصراع والتناحر ، ومن أجل ذلك ينكر فكرة الحق ويهتـم بفكرة الواجب ، فكل فرد عليه واجبات اراء المجتمع وليس له حقوق اراء أحد .

غير أن تأدية الواجب لن يكون دون سند أخلاقيــــ فالأخلاق شيء أساسى فيه تأسيس المجتمع . كما حاول تصنيف العلوم والتى جعل الرياضيات قاعدتها ، هى أول العلوم الطبيعية وأداة للمعرفة ، ويعد علم الفلك تطبيقاً للرياضيات ثم علم الطبيعة والكيمياء ، والفسيولوجيا وأخيراً علم الاجتماع . وهذه العلوم جميعاً تختلف من حيث الموضوع والمنهج ، كما أن هذا الترتيب ليس ترتيباً منطقياً لحسب بل ترتيباً تاريخياً . فالرياضة والفلك علمان يونانيان قديمان ، والفيزياء نمت فى القرن الـ ١٧ والكيمياء فى أواخر القرن الـ ١٨ ، والبيولوجيا فى القرن الـ ١٩ ، أما علم الاجتماع فقد نما على يد " أوجست كوت " ، وقد وضع قانون الأطوار الثلاثة الذى يرى أن العلوم قد مرت بمرحلتين تمهيديتين قبل وصولها الى المرحلة الوضعية أولاهما المرحلة اللاهوتية والمرحلة الميتافيزيقية وأخيراً الوضعية التى تفسر الظواهر بربطها ببعض وفقاً لما تقدمه التجربة من وقائع ، وأهم ما يميز القرن التاسع عشر فى نظر كوت هو الصراع القائم بين العقلية الوضعية ، والعقلية الميتافيزيقية وهو صراع لا بد وأن ينتهى بانتصار العلم الوضعى ، فالفلسفة الوضعية وحدها هى التى تستطيع أن تحلق وحدة العقل البشرى ، ولا يقصد بالوحدة هنا وضع قانون شامل بل من طريق منهج واحد هو المنهج الرياضى فالمثل الأعلى المشترك بين العلوم هو علم الطبيعة الرياضى

الذى ينطوى على علم الفلك والطبيعة والكيمياء ويضم هذه العلوم كلها فى وحدة وثيقة الارتباط ومن الصعب تمييز كل منها عن العلوم الأخرى .

ويتضح مما سبق أن الفلسفة الوضعية مذهب فكرى يتجه نحو الواقع ويرفض البحث فيما وراءه على أساس أن العقل الإنسانى ليس فى مقدوره الإدراك أى شئ يجاوز عالم الحس ولهذا لم يقتصر المذهب الوضعى على فرنسا وإنما امتد إلى إنجلترا وأمريكا .

وفى القرن العشرين تعددت الاتجاهات الفلسفية ، واختلفت وجهات نظر المفكرين إلى العلاقة بين الفلسفة والعلم بينما نشأ العلم فى أحضان الفلسفة - فمنحته - الكثير من حكمتها ، ولكنه انشق عليها ، وقد بدأ هذا الانشقاق منذ العصر اليونانى حتى انتقلت الرياضيات على يد " اقليدس " و " ارشميدس " وفى العصر الإسلامى انفصل علم الكيمياء على يد " جابر بن حيان " وعلم الجبر على يد الخوارزمى وعلوم الطبيعة على يد " الحسن بن الهيثم " وشهدت العصور الحديثة فى أوروبا حركات انشقاق متتالية داخل العلوم الفلسفية ، فانفصل علم الفيزياء على يد " جاليليو " وانفصل علم الكيمياء على يد " لافونسييه " واستقل علم الأحياء على يد " كلود برنار " وقد شهد القرن العشرون انفصال كل من علم النفس وعلم الاجتماع من الدراسات الفلسفية بعد أن لجأ أصحاب الدرسات الإنسانية إلى إقامة أبحاثهم فيها على أساس المنهج العلمى التجريبي . وقد يتجلى التعاون بين الفلسفة والعلم فى الوقت الحاضر فى اهتمام معظم الفلاسفة المعاصرين بالعلم

ومناهجه ومفاهيمه وبخاصة وأن كثيرا منهم كانوا أصلا علماء متخصصين كل منهم في نوع من فروع العلم المختلفة ، والواقع أن هذا الاهتمام بالعلم ليس مقصورا على مذهب معين بل تشترك فيه فلاسفة من مختلف المذاهب والاتجاهات المعاصرة .

وإذا ما حاولنا أن نلخص موقف المفكرين المعاصرين من الفلسفة لوجدنا أن الغالبية العظمى منهم تحاول أن تقرّب الفلسفة من الإنسان فلم تعد الفلسفة تخلق في سماء المجردات وإنما تهتم بحل مشكلات الإنسان ومن هنا ظهر دماء الفلسفة البراجماتية التي هي تعبير صادق عن الفلسفة الأمريكية ، والبراجماتية في الأصل اللغوي تفيد ما هو عملي ، والفعل في وضع أساس الفلسفة البراجماتية يرجع إلى " بيرس " وما هو عملي هو تجريبي بالضرورة ، ويؤكد " بيرس " في مقال بعنوان " كيف نوضح أفكارنا " فيقول " أن تصورنا لموضوع ما هو تصورنا لما قد ينتج من هذا الموضوع من آثار عملية لا أكثر " وهذا يعني أن معيار الحقيقة هو العمل المنتج لا الحكم العقلي ، وأن المعرفة آلة وظيفية في خدمة مطالب الحياة ، وأن صدق قضية ما هو كونها مفيدة وأن الفكر في طبيعته عاشق .

ويرى " بيرس " أن الفلسفة البراجماتية ترجع في أصلها إلى الفلسفة الإنجليزية التجريبية والذي دماها إليها " هيرت سنسر " الذي يرى أن العلم موضوعه النسبي وليس المطلق والفكر نسبي بالضرورة . والنسبي هو الواقعي والواقع متطور ، وقانون التطور هو البقاء للأصلح وهو الأقوى وبناء على ذلك تقدم الأقوياء وسقط الضعفاء ، فبينما

يُنصب اهتمام الفلسفة الانجليزية على طبيعة المعرفة وتحليل العلاقات بين الأشياء الخارجية وما تطبعه على حواسنا من آثار ، نجد الفلسفة البراجماتية تهتم بالنتائج العلمية المترتبة على المعرفة ، حيث وسعت دائرة التطبيق العملي فلم تقصره على ميدان العلم والأخلاق فقط بل جعلته ليشمل التفكير كله .

وهكذا يتضح لنا أن الحقيقة عند " بيرس " ممكنة بل وموضوعية والاعتقاد مرتبط بالضرورة بنتائج عملية ، والاعتقاد نسبي بحكم قابليته للتغير وهذه النسبية رد فعل ضد النزعة التزمتية التي كانت تسيطر على أوروبا آنذاك والتي كانت من عوامل هجرة الأوروبيين إلى دول العالم الجديد ، وهكذا يكون منطق المذهب عند " بيرس " أقوى من مقعده . فقد كان " بيرس " يريد بالمنهج البراجماتسي أن يسير على أساس ما يجري في معامل العلوم الطبيعية ، فإن نتائج التجارب في هذه المعامل عامة ويتفق عليها الناس جميعا ولهذا أراد أن تكون نتائج المعرفة الإنسانية عامة ومتفقاً عليها بين الناس لتكون جديدة باسم معرفة ، ولكن " وليم جيمس " أراد أن يسير المنطق دون المقصد ليربط بين الحقيقة من جهة والذاتية والنفعية الفردية من جهة أخرى ، خاصة أن وليم جيمس قد عاش في الفترة التي استكملت فيها أمريكا نظامها الرأسمالي وهو نظام يقوم على بدايته على فكرة تمجيد الذاتية بفعل مبدأ المنافسة الحرة فالبراجماتية عند " وليم جيمس " تتخذ من العمل مقياساً للحقيقة . فالفكرة صادقة عندما تكون مفيدة ، والعالم كما يتصوره حقيقة مرنة غير مكتومة ، ويمكن وصفها بالتعدد والتغير والحركة المستمرة .

والبراجماتية بهذا المعنى تعبير عن النظام الرأسمالي في بداية نشأته ، غير أن الرأسمالية المرتكزة على المشروعات الفردية الخاصة لا يكتب لها الاستقرار ، فالمنافسة الحرة غير المقيدة ضارة في نهاية الأمر بالمشروعات الخاصة الأمر الذي يؤدي الى ضرورة تكتلها واتحادها على هيئة شركات كبرى فترقى الرأسمالية الى الاحتكارية ويلزم من هذا التطور الاقتصادي للرأسمالية تغيير في الفكر الفلسفي البراجماتي . ووسيلة " جون ديوي " (١٨٥٩ - ١٩٥٢) تعبير للفكر رافع من هذا التغيير فهو يأخذ من " بيرس " فكرة (البحث) وينقل من البراجماتية فكرة العمل بعد أن يستبعد منها النفعية والذاتية ، فيدفع بها الى مستوى الحقيقة ويستثمر من هيجل فكرة (الروح المطلق) ولكن في صياغة جديدة هي " الكليات الموحدة " بدلا من وحدات منفصلة تقوم وحدات متصلة . والعملية العقلية ليست الا وسيلة للوصول الى الكليات فهي أيضا ممارسة للأطوب العلمي الذي يبدأ من الجزئيات وينتهي بالكليات فهي أيضا ممارسة للأسلوب العلمي الذي يبدأ من الجزئيات وينتهي بالكليات ، ولهذا يرفض ديوي ماهو فائق للطبيعة أو ماهو لاهوتي . ويقف عند ماهو طبيعي وتجريبي . وهكذا عارفت الفلسفة العملية الروح المذهبية ، والنزعة المثالية لأن كل منهما انغمست في التكفير المجرد حتى انقطعت ملتها بالواقع .

ويتضح مما سبق أن الفلسفة البراجماتية رافضة هام من روافد الحضارة فهي لاتقبل الأفكار المجردة المطلقة ، وإنما تبحث دائما عما هو حقيقي وواقعي ، فهي تحلق لتتربط فيما بين العلوم وتقدم لنا مجموع الحقائق العلمية المتناثرة حقيقة كلية شاملة .

ومع تطور الرأسمالية تطورت البراجماتية الى ما يسمى
الوضعية المنطقية التي نشأت في أول امرها في عاصمة النمسا
وأطلق على انصارها اسم جماعة " فينسا " وكانت هذه الجماعة
من المشتغلين بالعلوم الطبيعية، والرياضية وفي الوقت
نفسه بالدراسات الفلسفية حيث كانت مهمتها العمل على
تخليص الفلسفة من كل أسباب الغموض عن طريق تحليل اللغة
وعباراتها الذي يصوغ منها العلماء علومهم على اختلاف
موضوعاتها وتحليل اللغة هدفه ربط عباراتها بالتجارب
الواقعية . فإذا كان العلم معنيا بالمعرفة من حيث
مضمونها، فالفلسفة معنية بالمعرفة من حيث اطارها
وهيكلها ، وأن هذا الاطار والهيكل قوامه اللفاظ لغوية
لغوية تتركب على هذه الصورة أو تلك فتكون هذه الصورة
أو تلك . فان عني العلم على اختلاف موضوعاته بمفهومين:
العبارة اللغوية المعنوية ، فمهمة الفلسفة أن تصنع
بطريقة بنائها لا من حيث القواعد الخاصة بلغة معينة
دون سائر اللغات (فهذه مهمة علماء اللغة) ولكن من
حيث القواعد المنطقية العامة التي تطبق على اللغات
جميعا باعتبارها وسائل الانسان للتعبير عن فكره . فإذا
تناولنا قضية علمية معينة وحللت عباراتها تحليليا يبرز
خصائصها المنطقية ، فنحن مندثرون لانبث في مادة ذلك العلم،
بل نبحث في منطقته والفلسفة إذن عند جماعة " فينسا " هي
منطق العلم بهذا المعنى .

ويعد " كارناب " الممثل الحقيقي للوضعية المنطقية
فقد اهتم بالتحليل المنطقي للغة فقد قام بدراسات
لمعاني الألفاظ ودلالاتها وتطورها وذهب الى ان هناك نوعين
من القضايا اللغوية :

الأولى : قضايا تحليلية وتتمثل في قضايا المنطق والرياضيات وتتحقق من صدقها بمقتضى صورتها المنطقية أى اتساق اجزائها وعدم تناقضها .

والثانية : قضايا تركيبية أو تأليفية وتتمثل في قضايا العلم الطبيعي وهى التى تتحقق من صدقها بالرجوع الى الحس والتجربة الحسنة كما حاول " كارناب" استبعاد الميتافيزيقا من هذا المجال لأن قضاياها فارغة من المعنى لأنها تحليلية ولا تقبل التحقق التجريبي ، كما يقر عدم صلاحية العلوم الانسانية فهى علوم معيارية تقريرية كالفلسفة الاخلاق وفلسفة الجمال . فهى تتجاوز حدود الوصف والموضوعية .

وهكذا يرفض دعاة الوضعية المنطقية سائر العلوم المعيارية لكى يستبقوا منها علما واحدا وهو المنطق باعتباره وسيلتنا الى فهم العلم حيث أن العلم عند الوضعية المنطقية وصف للواقع وليس تأويلا له . اذن الفلسفة عند انصار الوضعية المنطقية هى التحليل اللغوى والدراسة المنطقية للمفاهيم العلمية . ومهمتها أى الفلسفة هى التوضيح والتجلية لما يقوله العلماء فهى توضح ما توضحه وتجلى ما تجليه ببيان الهيكل المنطقى الذى يحمل مادة تلك القضايا لتظهر ما بين الأجزاء من علاقات ، فيبهرز الكامن ، ويتعزى الخبيء فما أكثر ما تكون فكرة متضمنة لفكرة وقضية مستلزمة لأخرى ولا يبدو ذلك الا بالتحليل المنطقى .

ويتضح من العرض السابق لماهية الفلسفة وأهميتها

ومجالها ، ان الفيلسوف خير معبر عن روح عصره ، ويصـبـح
تاريخ الأمة خير معبر عن تاريخ الفلسفة ، فتصبح قـسـوة
تلقائية تفصح عن ذاتها خلال التاريخ . وبالتالي فان لكل
مجتمع فلسفته التي تعكس واقعه الاجتماعي حيث أنها تمثل
الوعي النظري والواقع الاجتماعي .

الفصل الثاني

الفلسفة : أهميتها - أهداف تدريسها

الفصل الثاني

الفلسفة

أهميتها - أهداف تدريسها

للفلسفة دور أساسي في تحقيق مايلي :-

(١) تكامل اعداد الطالب في نواحي النمو الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية والروحية.

(٢) اعداد الطالب قوميا وعقائديا ليزداد انتماءه للمجتمع العربي .

(٣) اعداد الطالب لمواجهة التطورات والتغييرات المستمرة التي تطرأ على شتى جوانب المجتمع ، في هذا الوقت الذي نحى فيه الى الانتقال الى مشارف دولة عربية في الشرق العربي ، وما يرتبط بذلك من تقدم تكنولوجيا وتطور علمي وتغيير اجتماعي ، حيث يقتضي الأمر بالضرورة اعداد الطالب لمواجهة شتى هذه التطورات العلمية ، وتلك التغييرات الاجتماعية لكي يعيش في مجتمعه الجديد دون أي احساس بالغربة أو التخلف ، وما يرتبط بذلك من تعديل في أسلوب تفكيره .

(٤) أن تتيح للطالب فهم دوره في المجتمع ، بحيث يتعرف على حقوقه وواجباته بالنسبة لكونه في مجموع ، وبالنسبة لمشكلات الحياة المعاصرة وبالنسبة لأملوبنا في الحياة الاجتماعية .

(٥) اكتمال جوانب الصحة النفسية لطلاب المرحلة

الثانوية بحيث يخرج الى المجتمع واثقا بنفسه ، وعلى مستوى مناسب من النضج الانفعالي والاتزان العاطفى متحررا من مخاوف الطفولة ، تسوده روح التفاؤل والاقبال على الحياة مما يساعده على التخفيف من حدة توتره ، فيستطيع أن يحيا فى مجتمعه حياة نفسية سليمة ، خالية مما ينفص العيش ويحد من الانتاج .

(٦) تأصيل مبادئ الثورة فى نفوس طلابنا ، حتى يصبح مفهوم الثورة عندهم ، ثورة على كل فاسد فى المجالات الفكرية والاجتماعية والسلوكية لا فى المجال السياسى فقط .

(٧) تبصير الطلاب بفلسفة مجتمعنا الجديد من حيث أنه مجتمع ديمقراطى تعاونى اشتراكى ويتساوى فيه الجميع فى الحقوق والواجبات وفى مبدأ تكافؤ الفرص .

والسؤال الآن ، ماذا يمكن ان تحقق الفلسفة من هذه الأهداف ، ولكى نتناول دور الفلسفة فى تحقيق الوظيفة الاجتماعية فسوف نطرح فى البداية العلاقة بين الفلسفة والوعى الاجتماعى ، كإطار نظرى مرجعى ، وذلك فى محاولة للتعرف على مايمكن ان تسهم به الفلسفة فى وعى الطلاب بحياتهم الاجتماعية .

أولا : دور الفلسفة فى تنمية الوعى الاجتماعى :

ان ظهور الفلسفة كشكل خاص من أشكال الوعى الاجتماعى ، يرتبط بوضع بعض التصورات العامة عن العالم ، ومن معرفته من قبل الانسان ، ونظرة الناس عن العالم - التى تعبر عن علاقتهم بالواقع - ترتبط قبل كل شئ بوضعهم الاجتماعى ومصالحهم .

ولهذا فان الفلسفة لاتستطيع أن تسمو فوق العرامات
الطبائية في المجتمعات المختلفة فهي تمثل بالنسبة
للمجتمعات في العصور المختلفة المرأة التي تعكس ما يدور
امامها من صراعات ، بل ايضا كانت في كثير من الأحيان
ساحة الصراع نفسه ، والمتاريس التي تقف خلفها القوى
الاجتماعية المتناقضة .

كما أن نشأة الفلسفة وتطورها تتعدد مباشرة بالمصالح
الطبائية المختلفة في المجتمع . ومن ثم تصوراتها السياسية
الاجتماعية نظريا أى كشكل للايديولوجية ، وتنعكس في الفلسفة
تحت شكل نظري مجرد ، أكثر التطلعات الفكرية عمومية ليس
مختلف القوى الاجتماعية . غير أن الفلسفة ليست - فقط -
شكلا للايديولوجية وانما هي أيضا شكل من أشكال المعرفة .

فالمحتوى الحسي للنظرات والنظريات الفلسفية ،
يرتبط بمستوى تطور العلوم في عصر تاريخي معين ، ولاسيما
بمستوى العلوم الطبيعية ، وكل فيلسوف اذ يعبر عن مصالح
طبقة معينة في عصره ، ويعتمد على علم هذا العصر .
وينطلق مع ذلك من احتياطي التصورات الفلسفية المتراكمة ،
ومن المواد الفكرية المتجمعة والمتوافرة تاريخيا لديه .

وفي هذا يتجلى التواصل في تطور الفلسفة (ولهذا
فان معطيات العلوم هي أساس ضروري من أجل نظرة فلسفية
عن العالم ككل .. ولكن علاقة الفلاسفة بالتراث الفكري
لايتعدد بمصالح الحقيقة العلمية بل بوجهة نظر الفيلسوف)
والتي تتضمن في أساسها مصالح الطبقات ، ولايكون أمام
الفلاسفة سوى مهمة تكييف المادة الفكرية المتوافرة مع
الظروف الاجتماعية الجديدة . وذلك لبناء أسس النظريات

اتجاهين يرتبط أحدهما بالآخر :

١ - الاتجاه المعرفى المشروط بالمتطلبات الواقعية للعمل الاجتماعى أى تراكم المعارف الموضوعية عن الطبيعة والمجتمع .

٢ - الاتجاه الايديولوجى المشروط بمتطلبات الحفاظ على العلاقات الاجتماعية القائمة أو تغييرها ، ففى الحياة الواقعية يكون هذان الاتجاهان مرتبطين أحدهما بالآخر ارتباط وثيقا ، كما أنهما يندمجان أحيانا ببعضهما حتى لايمكن فصل أحدهما عن الآخر ، الا عن طريق التحليل النظرى أو بالتجريد .

ففى العملية الايديولوجية عاملا معرفيا ، أما فلسى تطور المعرفة فيتوالى جانب أيديولوجى ، ومع هذا فلا يجوز الخلط أو المطابقة بين هذين الاتجاهين لأن الوعى الاجتماعى لاينتهى الى المعرفة ولا الى الايديولوجية .

فالوعى الاجتماعى هو مجموعة الحياة الروحية للمجتمع بينما الايديولوجية ، هى ذلك الجزء من الوعى الاجتماعى الذى يرتبط بشكل مباشر بحل المشاكل الاجتماعية الماثلة أمام المجتمع ويخدم فى تعزيز أو تغيير العلاقات الاجتماعية . والوعى الاجتماعى رغم أنه يتحدد كانعكاس للحالة الاجتماعية والواقع المعيش والنشاط الانتاجى والاجتماعى ، الا أنه يتضمن نوما من الاستقلال النسبى ، يبدو من حقيقة أنه قد يتخلف وراء تطور الحياة الاجتماعية او يسبقها ، ويتقدم عليها ومن ثم يدفع مقدما الى الأمام . فالوعى الاجتماعى ليس سلبيا فى علاقته بالحياة الاجتماعية ، فكما أنه يتأثر بها ، فانه يؤثر فيها ، فعنصر الوعى

من العناصر الايجابية الفعالة فى التطور ، وفى توفير الظروف الموضوعية ذاتها تلك التى تؤدى الى عملية التغيير ، ويقول جون ديوى فى كتابه " تجديد فى الفلسفة " اذا اترفنا بأن الفلسفة انما نشأت من تضارب غايات اجتماعية ، ومن تضارب المؤسسات المتوارثة ، وتعارفها مع نزعات معاصرة لاتتلائم معها ، فان مهمة الفلسفة فى المستقبل ستكون العمل على توضيح أفكار الناس ، وتبصيرهم بشأن ما يدور فعلا فى عصرهم الذى يعيشون فيه ، من ضروب الاضطراب الاخلاقى والاجتماعى . ففرض الفلسفة أن تصبح بالنسبة للانسان ، بقدر ما هو مستطاع ، وسيلة لمعالجة ضروب هذا الصراع .

فالثقافة - أى ثقافة - تكتشف ان آجلا أو عاجلا ، أن هناك تناقضات رئيسية فى داخلها ، وأن بعض معالم الطابع العام ، لم تعد منسقة مع بعضها البعض ، او لم تعد تتماشى مع قيم جديدة أو معارف جديدة . وهنا لاتجسد الثقافة مهربا من ضرورة فحص بعض قيمها ومعتقداتها ، من خلال ذلك النشاط الفكرى الذى تسميه فلسفة . ويصبح هذا النشاط الفكرى وسيلة هامة من وسائل الثقافة للتحكم فى تناقضاتها وصراخها وتوجيهها فى اتجاه آخر ، أى تصبح وسيلة للتطور الاجتماعى .

وهنا لاتصبح الفلسفة ترفا فكريا ، وانما تصبح وسيلة مقصودة للتوجيه الاجتماعى ذلك لأنها لايسمح الا أن تنقد بعض الجوانب أو الأطراف المتصارعة وأن تساند بعضها على الآخر ، وأن تولف بين الاهتمامات المتصارعة ، أو أن تكتشف أدوات فكرية ، أو منهاج يملح لحسم مثل هذا الصراع ، وبعبارة أخرى أن الفلسفة تتناول ما هو قائم بالنقصد

والتحليل ، من حيث مدى اقتراجه وابتعاده أو تعارضه وتوافقه مع ما تأخذ به هذه الفلسفة وما تعتقد أنه يجب أن يسود ويشكل مجرى الأحداث والفيلسوف لا يقوم بهذه المهمة إلا من زاوية قيم معينة ، وأهداف معينة يرى أنها يجب أن تسود المستقبل ، ويرى أن حركة التاريخ يجب أن تتجه إليها .

فإذا كان النظام الفلسفي المعين يؤلف نظرية طبقية حاملة للعلاقات الاجتماعية القديمة ، فإنه سيساعد ولو بصورة غير مباشرة على تعزيز هذه المشكلات وبالتالي فهو يعرقل تطور الحياة الاجتماعية . وإذا كان النظام الفلسفي يؤلف نظرية الطبقة الحاملة للعلاقات الاجتماعية الجديدة ، فإنه سيهيئ مسبقا كل التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع . وهو بمساعدته لهذه التحولات يؤثر تأثيرا غير مباشر على التطور الاقتصادي .

كما أننا لانستطيع أن ندرك الدلالة الحقيقية للقيم ، ما لم نشرع فننقد ما بين أيدينا ، ورفض ما اعتدنا الأخذ به من مسلمات وإذا كان مجتمعنا العربي المعاصر أحوج ما يكون الى الروح الفلسفية فما ذلك إلا لأن الناس عندنا يفتقرون بالفعل الى العقلية النقدية التي تعرف كيف تواجه الشكوك والاكاذيب والخرافات بكلمة " لا " بدلا من الاقتناع على آراء شنية ، وأفكار راقصة لاتستند الى أية دعامة ثابتة ، ولا تقوم على أية ركيزة متينة .

وهكذا لاتصبح الفلسفة طريقة أو منهجا للتحليل والنقد والتقويم والتنسيق فقط ، لكنها تصبح أيضا منهجا لتناول مشكلاتنا الاجتماعية ، ولتناول ألوان الصراع

المختلفة القائمة في المجتمع ، وتصبح وسيلة واعية لتوجيه هذا الصراع ، ذلك أن الفلسفة هي عملية دراسة القيم المتضمنة في مواقف الحياة المختلفة وتوضيح مضامينها وصياغتها في فكرة شاملة ، وتكامل جديد ، حتى تصبح قوة اجتماعية تؤثر على حياة الأفراد في مورة أوسع نطاقاً ، وعلى أساس أكثر وضوحاً مما كانت عليه .

وهناك من الفلسفات ، مثل الفلسفة الماركسية ، لاتقف عند عمليات التحليل والتقويم والتنسيق على المستوى الفكري ، رغم تقديرها لأهمية هذه العمليات في توجيه الصراع الاجتماعي على أس أكثر استنارة ، فتلقى على التفكير الفلسفي مسئولية رسم برنامج محدد لحسم هذا الصراع ، مشتق من تحليله الفلسفي لطبيعة القوى الاجتماعية ، والقيم المتضاربة .

وهذه العملية التحليلية التقييمية للقيم الثقافية التي تبطن المشكلات الاجتماعية لايمكن اختزالها على عمليات تحليل لغوي كما هو الحال عند الوضعية المنطقية ، فالمسألة ليست مجرد وضوح في العبارات ، واتساق في استخدام الألفاظ ، ودقة رياضية في التعبير عن القضايا ، إنما في كيفية استغلال هذه المهارة الفكرية في تناول مشكلات الثقافة ، وتحليل تناقضاتها ومراجعتها . أى لايمكن انكار أهمية التحليل اللغوي على أن يكون هذا التحليل موجهاً بشكل مباشر ومقصود لتوضيح وتقويم وتطوير الأوضاع الاجتماعية والحوار الفكري هو الذي يساهم في تحقيق مجتمع مستنير ، شعاره التواصل العقلي ، وقوامه الانفتاح على شتى التجارب الحية . بيد أن الحوار الفكري الصحيح لايمكن أن يقوم بين قوم ، لايملكون أى خلفية فلسفية

بل هو يستلزم بالضرورة ، المأما واعيا بأهم قضايا الفكر
 وثنى اتجاهات الفلسفة قديما وحديثا . فليس هناك أخطر
 على الحياة الفكرية في أى مجتمع من أن تكون المثالب
 التى يحيا فى إطارها مجرد مجموعة من الأفكار الجاهزة
 او الاطارات العقلية الجامدة التى يطمع بها الناس تسلما ،
 ونحن الآن فى محاولتنا لتأصيل تراثنا القديم ، واعيا
 نماذج الفريضة ، لايهمنا الترويج للعقل التبريري ،
 وللمثالية الحديثة ، بقدر ما يهمنا العقل الجذرى عند
 " سبينوزا " مثلا . بل اننا فى دراستنا عن " ديكرت"
 نهاجم الشك الجذرى ونروج للشك المنهجي ونتهم الأول بأنه
 شك هدام ، وندافع عن الثانى بأنه شك بناء . مع ان الشك
 عند " مونتاني " قد يكون أنفع لنا من الشك عند ديكرت
 حتى يتم القضاء على جوانب التخلف .

والفلسفة كشكل معين من أشكال المعرفة ، كانت تقوم
 بتجميع المعارف الموضوعية فتساعد بذلك على التقدم العام
 للمعرفة الإنسانية . كما أنها تمكن الناس من معرفة
 القوانين العامة ، التى بدونها لا يمكن فهم تطور الطبيعة
 والمجتمع . وتربى نظرة علمية واضحة عن العالم ، تمكن
 الناس من فهم الواقع على نحو موضوعي . ذلك أن الفلسفة
 محاولة للنظر ، ليس فقط فى دلائل الحياة ، ولكن للحياة
 ككل فى ضوء المبادئ التى تحتويها والقادرة على إعطائها
 الوحدة ، أو لادرس الوقائع ، ولكن الفيلسوف يرى أيضا
 الوقائع القيمة أو المفردات التى تتضمنها الوقائع .

ونحن اذا تدبر الى تحكيم العقل فى الشؤون التربوية
 انما نحاول أن نعالج هذه الشؤون معالجة الفيلسوف
 الشمولية . وهذه المعالجة تقتضى نقد الافتراضات الأساسية

التي تتضمنها العملية التربوية من حيث محتوى البرامج الدراسية ، ومضمون هذه البرامج التي تتحدد في الآتي :

- ١ - الوقائع أي المعلومات التي تحفظ .
- ٢ - القيم الاجتماعية التي يجب أن تصبح راسخة في نفوس الطلاب .

ثانيا : تنمية القدرة على التفكير الموضوعي العلمي :

فالقدرة على التفكير الموضوعي العلمي القائم على معرفة الأسباب والمسببات والقائم على استخدام الذكاء البشري ، هو الطريق إلى المشاركة وتحمل المسؤولية والفلسفة من حيث هي تدريب ذهني ، تنمي لدى الفرد الحكمة ، وتعينه على الاستجابة للمواقف بروح موضوعية .

فالتفكير الفلسفي ، بما يليقيه من ضوء تحليلي ناقد ، يرد المشكلة إلى ظروفها ومسبباتها الاجتماعية والموضوعية ، ويجعلها تحت وعي المجتمع وبصره . وعلى ذلك فإن الفلسفة تقع على عاتقها مسؤولية اعداد الانسان المتمرس على اسلوب التفكير الموضوعي والمتبصر لنتائج تفكيره ، وذلك يتضمن :

- (٢) التعريف بالمنهج العلمي في التفكير ، وعرض لتطبيقاته على مستوى المسائل الاجتماعية مع بيان لخطواته ، وما حققه من نتائج . على أنه ينبغي أن نؤكد أن المنهج العلمي يتطلب النظرة الكلية إلى الأمور في كليتها وترباطها وحركتها وتفاعلها . وبدون ذلك الأساس ، فإن

المنهج يفيد من أن يكون علميا ، وقصارى ما يصل إليه ليس أحسن الأحوال هو التجريبية .

(٢) عرض نماذج من التفكير الخرافي أو المعتقدات الفاسدة ، أو الآراء السابقة أو التعصب الأعمى ، وغير ذلك من الأسس الفكرية التي من شأنها أن تحيد بالتفكير عن طريقه السليم ، وتجعل الفكر خائفا لمجموعة من الآراء الثابتة الجامدة ، التي تبعده عن الاشتراك في حياة المجتمع المتحضر .

(٣) أن النقد والنقد الذاتى ، هما وسيلتا التفكير للنمو والوصول الى الحقيقة الموضوعية ومن ثم فان هناك ضرورة الى ممارسة النقاش والحوار داخل الفعل ، على أن توضع خطوات وقواعد النقد الذاتى ، والقيم الخلقية التى يتضمنها .

(٤) التفرقة بين النبوة والتنبوء . فالنبوة علمى قائم على حساب الاحتمالات ويتم من طريق مناهج الفكر العلمية ، والنبوءة : عمل يدخل فى نطاق الغيب .

ثالثا : تنمية التفكير الخلقى :

ان التصور الصحيح من التفكير النقدي هو أنه عملية تبني على أحكام متميزة ، وتقديم دقيق للموضوع الخارجى . وبالتالى فان عناصر التفكير النقدي تتلخص فى جميع الوقائع من طريق الملاحظة الدقيقة ثم مناقشة هذه الوقائع مناقشة واقعية تؤسس على البحث الموضوعى ، بقصد العثور على مقومات هذا الموضوع الخارجى . وفعل الخلق والابداع

اذ ينطوى النقد والتحليل عن رفض للموروث ، ولاشك أن تسليط الضوء على سلبياتها يعد خطوة ايجابية نحو فهمها وعلاجها وحتى يتحقق ذلك يجب أن يمارس الطلاب هذا الأسلوب من التفكير بعيدا عن التأثر بالنواحي الانفعالية ، التى تقصد جميع الوقائع عن طريق المشاهدة والملاحظة من خلال استقراء الواقع ، بعيدا عن التأثر بالأفكار السابقة ، والآراء التقليدية ، التى تجعل المناقشة موجهة اراء التمسك برأى الدفاع عن عقيدة بشكل دوجماتيقي .

رابعا : تنمية النزعة العقلية

ان الاستمرار فى تنمية معارف الطلاب ، ومهاراتهم العقلية ، ومدركاتهم الكلية بشكل واسع يقتضى ذلك أن يتضمن منهج الفلسفة مبحث فى الشك وتعليم الطلاب الشك وتدريبهم على ممارسته ، لاهم معنى الشك المنهجى كما هو منذ ديكارت حيث يشك وينكر ، ثم يعود ، واذا به مؤمن أشد الايمان فيما قد شك وأنكر . بل أننا فى حاجة الى ذلك الشك الجذرى ، بحيث لانجعل موضوعه المبادئ العامة للوجود والحقيقة القموى . لكن ليكون موضوع هذا الشك العقلى الجذرى هو تلك القيم والسمات المريفة فى شخصيتنا وثقافتنا القومية . ففى ظروفنا الحالية فان المشرح والنكتة فى حياتنا ، ان هى الا حبر عشرة أمام فعل تجاوز كل معوقات مجتمعنا نحو التقدم . كما أن الفكر الذى لايفك عن البحث ومطابقة السؤال ولايستخرج من المقدمات الا مايلزم عنها من نتائج ، ولا يترك فى استدلاله العقلية ، أية فجوات أو شفرات ، ولا يجعل النتائج تتناقض بعضها مع بعض ، قادرا على القضاء على النزعة العاطفية المريضة .

خامسا : تمكين الطالب من فهم الفلسفة :

وهذا يقتضى عرض نماذج فلسفية بحيث يفهم الطلاب " أن أهم ما تتمثله الفلسفة هو الطابع الكلى المقابل للطابع الجزئى " . ولذلك فإنها تعبر عن المفهوم الكلى للطبيعة والانسان فى مجتمع وزمان معينين . ولابد من التفرقة بين المعانى الكلاسيكية ، المرفوضة الآن بحكم العصر، وبين المعانى الاجتماعية للفلسفة التى حولت الفلسفة من التفكير التأملى الى التفكير بالمنهج العلمى الناقده . كما أن هذا يقتضى توضيح التيارين الأساسيين للفلسفة وذلك بإثارة البحث والنقد حول الأسئلة التى تدور حول نظرية - المعرفة والادراك - فى الفلسفة : كيف نعرف ؟ وما جدود هذه المعرفة ان الاجابة عن هذين السؤالين فى تاريخ الفلسفة يحسندد الطريق الى المثالية والمادية - فالمادية والمثالية هما الاتجاهان الأساسيان فى الفلسفة . وقد انقسمت المـدارس الفلسفية الى مادية ومثالية ، تبعا لكيفية معالجتهما المسألة الأساسية فى الفلسفة ، وهى العلاقة بين الوجود والفكر ، وللمسألة الأساسية فى الفلسفة جانبان يرجعان مادة الى الجانب الأنطولوجى والجانب المعرفى . أما الجانب الأنطولوجى فهو علاقة الوجود بالعقل بمعنى اقرار العنصر الأول للعالم ، أما الجانب المعرفى للمسألة الأساسية فيبحث فى علاقة العقل ، بالعالم الخارجى ، أى هل فى مقدور عقلنا أو تفكيرنا أن يعرف ويعكس بدقة العالم المحيط بنا ؟ وينقسم الفلاطنة الى معسكرين متفاديين طبقا لطريقة معالجة المسألة الأساسية فى الفلسفة . فإذا اعتبر فلاسفة أن المادة أولية ، واعتبروا فى الوقت نفسه ، ان هذه المادة أى العالم المحيط بنا وقوانينه تنطوره يمكن معرفتها، فانهم ينتمون الى معسكر المثالية ،

ويدعى الفلاسفة الذين يرفضون امكانية معرفة العالم لا ادريين ويتمسك الماديون بوجهة النظر التى تقول بأن العالم يمكن معرفته ، وأن المعرفة البشرية تعكس ويشكل كاف العالم المحيط بنا .

سادسا : تنمية الحساسية العالمية والانفتاح على العالم :

ففى هذا الربع الاخير من القرن العشرين تأثر هذا التطور التكنولوجى بما أحدثه من وسائل مواصلات واتصال قربت بين الدول والشعوب ، فان العالم يتجه الآن ليصبح وحدة اجتماعية ثقافية واحدة . ومن واجبنا ونحن فى مجال التعليم أن نفكر فى تطويره والنهوض به والا نلف مندد حدود تركيب البناء .. فنرى المبادئ والمفاهيم والمسلّمات ونناقشها ونقومها ونراجعها ونطورها ، ومن أهم هذه المبادئ والمفاهيم تلك الخاصة بالمجتمع والثقافة ، اذ الملاحظ ان المبادئ والمفاهيم الخاصة بالمعرفة والانسان ، وبالقيم وبالجمال لا تنبع من ذات نفسها إنما هى تنبع من سياق اجتماعى يفرض عليها حدودا وأبعادا ومعان معينة وهذا ما يعرف باسم (اجتماعية المعرفة) .

فمما أرادت أى أمة من الأمم أولم ترد ، فسان شمة تيارا من التأثير والتأثر ، لابد أن يحدث بين عناصر الثقافة المحلية وبين العناصر العالمية فأزمة الثقافة المصرية بين الأصالة والمعاصرة ، انما نتجت من ذلك التأثير الثقافى العالمى ، ذلك التأثير الذى لانستطيع ان نتجنب نتائجه والخروج من الأزمة لا يتم الا بالانفتاح الحضارى على العالم والفلسفة هى أحد روافد هذه الحضارة العالمية ، بما تنقله اليها من مذاهب فلسفية . وعليهنا

عن طريق الفلسفة أن نقيم علاقة حوار وجدل سليمة بين—— محيطتنا وعالمنا ، وفى هذا ليس من مقتضى أماننا — سوى أن يدرس طلابنا فى المدارس الثانوية جوانب الفكر العالمى فى مذاهب الفلسفة المعاصرة فى اطارها وظروفها الاجتماعية والاقتصادية ، ويتم ذلك بعرض هذه المذاهب بموضوعية علمية ، بمقارنة وتحليل لهذه التيارات لتوضيح الاختلاف والالتقاء . ولعل ثمة اعتراضا قد يشاركونه معالتيهين : الأولى عن الموضوعية ، والثانية عن عرض المذاهب الفلسفية والمسألة الأولى : كيف تتحقق الموضوعية العلمية فى عرض مذاهب الفلسفة ؟

والجواب : أليست الفلسفة عملية نقد للقيم، وتخفيض وتمييز بين قيم وأخرى . ومن ثم لانقول أنها مجردة، انما هى مشبعة بمعان واتجاهات اجتماعية وجواب ذلك ، ان هذا صحيح، ولكن العرض الموضوعى الذى نعنيه هو العرض لكامل مذهب فلسفى من زاوية التيار الاجتماعى الدامى اليه . والمسألة الثانية : ما جدوى تدريس هذه المذاهب الفلسفية ؟

والجواب على ذلك أن دراسة الطالب لمذهب فلسفى متكامل — نظريته فى المعرفة، والكون ، الحرية ، الانسان،... الخ ، هو الذى يكسب الطالب النظرة الكلية الشمولية ، ويتعود على التسلسل المنطقى والنقد والتحليل . على أن يأتى هذا العرض بسيطا سهلا موضوعيا وبغير ذلك لا يمكن للطالب أن يكتسب الروح الفلسفية ومن ثم لا يكون لها الأثر التربوى الذى نتوقعه . واذا استعرضنا فروع الفلسفة بوجه عام ، لوجدنا أنها تأتى فى مقدمة المواد القادرة على تحقيق هذه الأهداف لوفرة ما فيها من نظرات واتجاهات تتمثل بهذه الأهداف ، ففى مادة المنطق ومناهج البحث

العلمي يتعرف الطالب على خصائص التفكير العلمي ولوائينه الأساسية كما يتدرب على استخدام قواعد الاستدلال المنطقي الصحيح ويدرس خصائص المنهج العلمي ، وأساسيات الأساليب التجريبي ، وما يرتبط ذلك من اكتساب صلة الموضوعية فلسفتي مظاهر التفكير وقدرته على ممارسة أسلوب الحسـوار المنطقي وعدم التسرع في الحكم .

والمنهج المتبع في هذا المنطق ، بهذا المعنى ، هو منهج التحليل النقدي .

(١) فهو تحليل بمعنى أنه إذا اتخذ الحقيقة العلمية نقطة بدء له ، فإنه يرتقي منها الى الشروط التي تجعل هذه الحقيقة ممكنة . وهو يعمل بهذه الطريقة التي " معرفة قدرتنا على المعرفة " كما يقول " سبينوزا " فالفكر الواعي هو معرفة الفكر لذاته معرفة ايجابية .

(٢) وهو نقدي بمعنى أنه متى انتهى من تحليل المعرفة والتفكير فيها تفكيراً واضحاً ، ميز بين ماهو صحيح وماهو باطل على نحو أكثر دقة وبذلك يستطيع أن يحدد المنهج الذي يقضي الى المعرفة الحق .

وإذا كان في صورته الأولى عند أرسطو يركز على الجانب العملي فقد تعرف لنقد شديد . فالاعتماد لفكرة طويلة على المنطق القياسي بمعناه التقليدي قد أدى الى امالة التطور العلمي الى مطلع العصور الحديثة ، حتى اذا تمكن فريق من المفكرين من التخلص من ربكة هذا المنطق والاعتماد على الاستقراء أمكن بالفعل ان يقلل العلم خطوات هائلة الى الامام . ومن هنا فقد نادوا بضرورة التخلص

من الأداة التي لاتتلق في صورتها مع ضرورة التفكير في الواقع نفسه بما فيه من موضوعات وأشياء تقع في الخبرة الحسية والاستعانة بالمنطق الاستقرائي أو المنطق الجدلي كما قد يسمى في بعض الأحيان .

وقد وقف " جون ديوى " - كقطب من اقطاب التربية- يبين كذلك عدم صلاحية المنطق التقليدى لتحليل مفاهيم العلم المعاصر وطرائقه ، تحليلا يبرز صورها وتبدو أهمية رأى ديوى بالنسبة لنا من حيث تأثره الواضح بانشغاله بأمور التربية والتعليم ، تلك التي تهتم أساسا بأثر الفكر على السلوك الانسانى ، فالجملة التي لاتكسبون ذات مهمة آدائية تؤديها في عملية البحث ، اى تؤديها بالتعاون مع غيرها في حل الاشكال الذى يكشف الموقف المشكل السدى كان منذ البداية باعشا للانسان على التفكير ، ووسائل نتوصل بها الى بلوغ هدف مقصود .

ولما كانت الوسائل بشتى ضروبها لاتوصف بكونها صادقة ، أو كاذبة ، بل توصف بأنها مؤدية الى الغرض المقصود ، أو غير مؤدية اليه فالكلام اذا كان ذى صفة آدائية عملية . فهو بالبداية خارج من مجال المنطق . وكذلك يخرج من مجال المنطق كل كلام طابعه الصدق الصورى وحده .

وكذلك يذكر " جيفنر " في مقارنة يعقدها بين فائدة المنطق ومنفعة الرياضة ، أن التلميذ الذى يفتقر الى معرفة مسائل الرياضة لن يستخدمها في حياته بعد ولكن الذين يقومون بالاشراف على تعليمه ويهتمون بتربيته بقوانين التفكير والاستدلال ، فيكون على جهل بها مع

أنها تتصل بتفكيره . واعتمد " جيوفنر " على تجربته ففى التعليم ، ولاحظ فى فونها أن حل المسائل المنطقية ومزاولة الجدل ، والكشف من المفالطات هو مران للعقل لا يقل ففى شتى فروع الرياضة .

وفى الفلسفة يدرس الطالب مذاهب وتسايرات ، ذات طبيعة تجريدية هى نتاج لتفاعل عقل انسانى مع واقع اجتماعى معين . وهذا يساعد على تنمية بعض القدرات العقلية وتنمية التفكير النقدى ، بحيث يحقق الرؤية التكاملية لجوانب النشاط الانسانى ، من خلال بعض العمليات العقلية مثل التحليل والربط والاستنباط والتجريد ... الخ . التى يقتضيها تنمية الفكر وتدريبه فى مجالاته المختلفة . كذلك ليس هناك - وخاصة فى مراحل التحول الاجتماعى والاقتصادى - ما هو أخطر على المجتمع من التعصب ومردم القدرة على ممارسة النقد والتفكير الاستقلالى ، فهذا يحرم المجتمع من الاستفادة بتجارب الآخرين وأفكارهم ، لأنه لم يوجد بعد المجتمع الذى يستطيع أن يعتمد فقط على خبراته هو . فالحضارة قاسم مشترك بين مختلف الشعوب ومن ثم كان من الضرورى على كل مجتمع ألا يخلق نوافذه تجاه السمات الثقافية أو الحضارية الوافدة من مجتمعات أخرى على أن يخضع كل ذلك للنقد والتحليل .

والفلسفة بعرضها لمختلف وجهات النظر باراء المشكلة الواحدة تبين للطالب أن أحدا بمفرده لا يمكن أن يصل الى الحل العليم ، ومن ثم ينبغى دراسة وجهات النظر المتعددة . كما أن الفلسفة بمناقشة مختلف وجهات النظر ، وتفنييد الفاسد منها ، تحاول أن تكسب الطالب روح النقد والتحليل والقدرة على التفكير المستقل ، وكل ذلك مما يساعد على

تكوين مواطن قادر على أن يتحمل تبعه التفكير الواعي في مشكلات وطنه المختلفة .

كذلك في علم النفس حينما يدرس الطالب التفكير والعمليات العقلية الأساسية ، ويستخلص قوانينها العامة التي تحكم في التذكر والتفيل والذكاء وغيرها . الأمر الذي يساعده على حسن تحصيل المعارف ، والارتفاع بمستوى قدراته العقلية .

سابعاً : تنمية الحساسية الاجتماعية

حيث يستطيع الطالب أن يتعرف على طبيعة القوى الاجتماعية، وعمليات الصراع والتفاعل بينهم ، فيكتسب رؤية واضحة تعينه على ممارسة هذا التفاعل . فالسؤال الأساسي بالنسبة لأي نظام تعليمي هو : ما هي الجماعة الاجتماعية التي تعطي هذا التعليم ؟ وما هي أغراض هذه الجماعة ؟ ولماذا ترغب في أن يكون أفرادها متعلمين ؟ وإجابة هذا السؤال أن التعليم هو دائماً تعبير عن سلطة اجتماعية معينة . وأن التعليم الذي يوفره مجتمع ما في وقت معين ، إنما يتحدد بالقوى الاجتماعية التي تعمل في هذا المجتمع : طبيعتها ، أهدافها ، والأيديولوجية التي تؤمن بها . والفلسفة باعتبارها المادة الفكرية التي تتخذ منها القوى الاجتماعية أداة ، يعبرون بها عن آمالهم ومصالحهم ، بمعنى الوعي بالهدف والوسيلة مما يقع عليها عبء أساسي في هذه المرحلة . وهذا يتفق مع :

(١) تمكين الطالب من خلفية فلسفية تمكنه من

مواصلة الحوار الفكرى بين قوى المجتمع ، بيد أن الحوار الفكرى الصحيح لا يمكن أن يقوم بين قوم لا يملكون أية خلفية فلسفية ، بل هو يستلزم بالضرورة العاما ووعيا بأهم قضايا الفكر وشتى اتجاهات الفلسفة قديما وحديشا . وإذا كان للفلسفة اليوم أن تقوم بدور فعال فى مجتمعنا العربى المعاصر ، فلا بد كل منا - كما كنا ما كان وضعه فى المجتمع - أن يفهم أنه مواطن حر ، وأن حرية لاتعنى الانطواء على نفسه أو قطع وشائج التواصل بينه وبين الآخرين ، بل هى تعنى الحوار مع غيره من أبناء الجماعة ، وتحقيق المزيد من أسباب التفاهم بينه وبينهم ، ومادامت الفلسفة حديث الانسان مع الانسان ، وحوار المواطن الحر مع المواطن الحر ، فلا يمكن للروح الفلسفية الحق أن تقتصر بالتحرب أو التعمص أو العداء أو الاستبداد بالرأى بل هى لابد من أن تكون حليفة الحرية والتسامح وسعة الأفق . ونحن اليوم أحوج ما نكون الى مفكرين احرار أمناء ، يفهمون أن الشجاعة الفكرية هى الشرط الأول لكل نزاهة عقلية ، وأن المراحة مطلب أساس من مطالب كل تفكير حر . ومن هنا أصبح لزاما علينا أن نفسح المجال للحوار الفكرى وأن ندعم المفكرين الى مطارحة الآراء الحرة .. وليس اختلاف الرأى فى حد ذاته شرا ، بل الشر أن يقوم الرأى على الجهل والتعصب ، وحقائق الأفق . ان طبيعة الفلسفة وروحها هى الشجاعة وحسب البحث والحوار غير المتعصب ، يتفق مع المطلب الاجتماعى الآن هو : الحوار الحر والقدرة عليه .

(٢) الدراسة النقدية المباشرة للقيم والسمات

المرضية فى شخصيتنا وثقافتنا المصرية مثل النكتة ، والعاطفة الحادة ، والتواكلية والفهلوية ... الخ فالفكر الذى لا يكف عن البحث ومطارحة السؤال ، ولا يستخرج مـنـ

المقومات الا مایلزم عنها من نتائج ، ولا يترك فـسـى استدلالته العقلية أية فجوات ... أو ثغرات ، ولا يجعل النتائج تتناقض بعضها مع بعض ، قادرا على القضاء على النزعة العاطفية المريضة . فالفلسفة بما تلقىه من ضوء تحليلى ناقد يرد المشكلة الى ظروفها ومسبباتها الاجتماعية الموضوعية ، ويجعلها تحت وى المجتمع ويصره . وذلك فى اطار مبحث خاص عن الشخصية المصرية .

(٣) ابرار جوانب الصراع الاجتماعى والطبقى فى الفلسفات المعاصرة مع بيان نتائجها الاجتماعية والاقتصادية التى تحققت . ويتم ذلك باضافة مبحث فى الفلسفة عن: الفلسفة كأداة للتغيير الاجتماعى .

(٤) التعريف بالجوانب الثقافية فى مصر وسمايتها ، وثمة حقيقتين فى هذا العدد :

الأولى : ان السمات الثقافية العامة للشعب المصرى تستند بكل أساس الى طبيعة العلاقات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة . ولاينفى ذلك أن ثمة تأثيرات ناتجة عن الطبيعة الجغرافية ، وهو ما يسمى بالبعد الطبعى فى الشخصية المصرية .

الثانية : قدرة الفلسفة - فى هذا العدد - لامتد الى مجال الخلق والابداع وانما تنصب على التحليل والتفسير والفهم ، باعتبارها ضوءا كاشفا يلقيه العقل على شواهر وحقائق كانت موجودة من قبل أو استمدت من أحد المصادر للخبرة المباشرة والفلسفة من حيث هى كذلك تفتح الطريق أمام الانسان لتحقيق فعل الخلق والابداع فنحن كثيرًا

ما نعلم تلاميذنا أنه لابد من الإيجابية والابتكار ، ولابد من البحث عن العلاقات ، ولابد من المقارنة والتطبيع وفيرها من الأساليب الضرورية في بناء شخصية المواطن على نحو متكامل . وهو ما يمكن أن تحققه الفلسفة كمادة دراسية .

شامنا : تنمية الحساسية الفلسفية :

فالإنسان الواعي بذاته ومجمعه هو القادر فعلا على الاستجابة لما تثيره الفلسفة من الاحساس بالقيم ، ذلك أن الفلسفة تعنى بالقيم المختلفة بتوضيحها وتحليلها ، وبيان الأسس التي تقوم عليها... وإذا كان هذا كله يحدث في هذا العالم المتغير ، فإن بلورة فلسفة اجتماعية تساعد على أحداث التغيير في عقول الناس وفي قيمهم .

وهذا يقتضى :

(١) أن مجتمعنا الآن وهو يبحث عن نفسه ، لابد أن تنمى المناهج لدى الطلاب الشعور بالارتباط بالمجتمع وأنهم جزء منه ، ومن مشكلاته وصراعاته .. وذلك هو السبيل لظهور البعد الاجتماعي في أخلاقنا الاجتماعية وأن موضوع الخلاف حول القيم ينبغي أن يكون معياره ، هو الصالح العام والمجموع .

(٢) على الفلسفة أن تتعدى للفهم السطحي لمعنى القيم الروحية الذى يشيع في مجتمعنا . وهذا يقتضى : أولاً إيضاح أن القيم الروحية قبل كل شيء جهد وكفاح وفعالية . فالروحانية دلالة سلوكية ومعنى محاسب

ملوك الانسان في الحياة ، ذلك الذى يتخذ لنفسه هدفا
 رفيعا يضحى من أجله بكل ما يملك . الأساس الثانى
 أن القيم الروحية عمل ايجابى ، وخلق متجدد فى
 الحياة .

(٢) دراسة تحليلية نقدية لكل قيم المجتمع السائدة والكاشنة
 وعرض نماذج من قيم المذاهب الأخرى ، فإن الاحساس بالقيم
 يتطلب أن يكون الانسان على وعى حقيقى بالحياة التى
 يعيشها .

تاسعا : تنمية الوعى والقدرة على العمل الايجابى :

فإذا كانت النكتة فى الثقافة المصرية دلالة على
 المقاومة السلبية للانسان المصرى ، فإن ثمة ضرورة لتجاوز
 السلبية الى الايجابية ، حتى تكشف الثقافة المصرية عن
 وجهها الايجابى فى سعيها نحو أهدافها المشروعة فى الحياة
 والحرية ، ويمقتضى ذلك :

(١) إبراز قدرة الانسان على التغيير وأن ارادة الانسان
 الحر المسئول هى أساس كل عمل ايجابى .

(٢) إبراز جوانب الصراع مع الطبيعة فى الفلحطات المعاصرة ،
 من أجل السيطرة على الشروط الحاكمة للظاهرة الطبيعية
 واكتشاف القانون العلمى وبيان نتائج ذلك على المستوى
 التكنولوجى .

(٣) ان الدراسة العلمية الموضوعية للتيارات الفكرية

والمذاهب الفلسفية يسلح الطالب بقدرات خاصة تمكنه من فهم وممارسة دوره كمواطن في المجتمع وذلك لما في دراسة هذه المذاهب من قيمة في الحياة الاجتماعية كما تتضح مما يلي :

(أ) تؤكد دراسة المذاهب ، بما لا يدع مجالا للشك ، قدرة العقل الانساني على الوصول الى الحقيقة بجهده الحاضر . وتعطي ثقة لاحدود لها بالذهن الانساني في الوصول الى الحقائق ، وعلى رؤية صائبة للواقع ومن ثم ارتبطت الحقيقة بهذا الجهد المتواصل منها .

(ب) تعطي المذاهب قوة رفض رهيبة للطغيان بكل ثقله ، وبكل الثقة الموضوعة فيه . وأن الماضي مهما بلغ من صدقه ، فان الواقع سيتخطاه لا محالة ، وأن التقدم يطرئ نفسه .

(ج) تعرية الواقع من غطاء فكري سابق ، يعطي الإنسان حماسا لا يعوز بل أن تعرية الواقع هذا مكسب هائل بالنسبة لبيئة أكثر مما يضيئها تغليف واقعها بعشرات من الأقنعة : الماضية والحاضرة ، الانفعالية منها والتبريرية .

(د) ان المذاهب تقدم وجهات نظر جديدة ، وحجج مختلفة وثوراء فكريا يفيده بيئة فكرية ، تسودها اللفظية من جهة ومن جهة أخرى المنولوج (أي الخطاب الواحد) .

(هـ) تعتبر المذاهب نماذج فكرية ، لما يمكن ان يكون عليه الفكر في صراعه مع التقليد العاصي ، وفي محاولاته لاستتبار الواقع .

وعن طريق ممارسة العقل الايجابى على المستوى الاجتماعى
يمكن للفكر أن يتجاوز الوسطية التوفيقية، الى مركبات
ثورية، ترتفع فيها تناقضات الثقافة المصرية، ويعود
الفكر قوة وأداة لتحقيق تغيير الواقع وتطويره .

خاتمة : درس الثقة في قدرة العقل العربى على التفكير والابتكار :

فخلال تطور الفكر الفلسفى عند الأفريق ، نلاحظ
أن الفلاسفة (طاليس) و (انكسيمانس) و (هرقليطس) ...
يتوجهون الى العالم الخارجى يبحثون مما تكون ، وعلى أى
نحو تكون ، حتى اذا جاء سقراط بعدهم بزمن قصير ، فأعلن
صيحته المعروفة - " اعرف نفسك " - والتي أثر بها فى
اتجاه الفكر البشرى ، مشيرا بها الى أن الأمر الجوهرى
هو أن يهتم الفكر أولا بهذه الدائرة الصغيرة التى تحيط
بالفكر ، فاذا كنا قد أكدنا على ضرورة الامام الطالب
بمذاهب الفكر الفلسفى فان هذا الامام يجب أن يكون مطروحا
فى ضوء مقومات الفكر العربى وهذا يقتضى :

(١) التركيز فى الاهتمام بجهود المفكرين والعلماء
العرب فى الدراسات الفلسفية والنفسية والاجتماعية، ممن
أمثال الشيخ محمد عبده ، لطفى السيد ، العقاد ، طه حسين،
والظهاوى وسلامة موسى وغيرهم . ليس من الضرورى ان يكون
لدينا أمثال هيجل وكانط وأفلاطون ودوركايم ورسل وسارتر،
وانما يكفى أن نضع أيدينا على مفكرين انفعلو بحاجات
الانسان العربى ، وشعروا بمشكلات مجتمعنا فعبروا عنها فى
كتاباتهم وفكرهم، مهما كان مستوى ذلك الفكر بسيطا ومهما

كان من التجربة بحيث لانجد النظرية الشاملة والفلسفة المتكاملة .

(٢) تناول تراثنا القومي بالنقد والتحليل من خلال ربطه بما يحدث حولنا في العالم من تغيرات .

(٣) توظيف الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي تحتوى عليها الدراسات الفلسفية في خدمة المجتمع والفرد . فنحن نعرف أن التعليم ليس هو حفظ المعلومات بقدر ما هو تعديل في السلوك . لذلك فالمهم ليس المناهج ولا حقائقها ، وإنما المهم هو ما وراء المناهج ، وهو التوجيه العقلى نحو التطور والتقدم ، وعدم التمسك بالماضى . ومن هنا فإن العبرة لا تتعلق بتحصيل الطلاب للمعلومات الموجودة في الكتب أو المناهج وإنما هي متعلقة أكثر أو بدرجة أشد ، بما يخطو على ما تتفمنه هذه الحقائق من اتجاهات وقيم ومهارات . وهذا على أساس أن المناهج يجب أن تستهدف جوهر الانسان بمعنى قيمه واتجاهاته وأسلوب تفكيره .

ومن هنا فإن المهمة الرئيسية التي تقع على عاتق القائمين بتدريس الفلسفة في المدارس الثانوية ، هي العمل على تعليم الطلاب كيف يفكرون ، وليس أقدر من القائمين على شؤون تدريس الفلسفة على نشر الروح المنهجية وتدريب الطلاب قواعد المنهج العلمى ، خصوصاً وقد أصبح معيار النجاح في أى ميدان من ميادين البحث هو سلامة المنهج المستخدم فيه .

إن قادة الأمم ومعلموها لا يقودون ولا يصلحون بمقدار ما تعي آذنانهم من حقائق للكيمياء والتاريخ ، وإنما هم

قادة مصلحون لأنهم ذو عقول فعالة تجد لكل معضلة مخرجاً .
والفلسفة في هذه المرحلة الدراسية ، هي أول فرصة
للطالب ان ينقد ويقول أن الفكرة هنا خطأ وهنا نذكر
مولفاً لأقليدس عندما كان يعلم نظرياته في الهندسة لطالب
ولم تكن للهندسة هذه التطبيقات العلمية الرائعة التي
تحيط بنا من كل جانب بل كانت في الغالب ، مجرد نظريات
تعليم وتدرس ، فسأله الطالب : وماذا هي أن أفيد بهذه
النظريات ؟ فالتفت اقليدس الى الخادم وأمره أن يناول
الطالب قرشاً ، لعله يرى أن درس الهندسة قد أجدى عليه .
ومع ذلك فقد أجدت الفلسفة علينا كثيراً ، فما نحن أولاً
نشغل حماسة دفاعاً عن الحرية وما الى ذلك من مبادئ
وآفكار ، فمن ذا الذي علمنا هذه الحقوق التي ترهق في
سبيلها النفوس .

في مجال النمو الاجتماعي للطالب ، تقدم الفلسفة
حقيقة العلاقة بين الفرد والمجتمع وتعرض النظريات
والفلسفات المختلفة في تفسيرها هذه العلاقة في ضوء
الواقع الاجتماعي خلف كل نظرية أو فلسفة . وتستطيع
الفلسفة بقدرتها على التحليل والبحث في الأساس ، أن تتجاوز
اللفظية ، والأساس الموجود في بناء الواقع نفسه . وأن من
أخطر ما يواجه المرحلة الحالية من تطور أي بلد نام ،
هو عدم مواجهة المشاكل من الأساس ، ووضع الحلول في ضوء
ما يكشف عنه الواقع .

وبالنسبة لمادة مثل علم النفس نجد أنه ، اذا كان
مجتمعنا . يسعى الى أن يكون مجتمعاً متقدماً ، واذا كان
التقدم لا يتحقق بمجرد اصدار القوانين واللوائح ، انما
يتطلب جهازاً بشرياً يتشرب ما تقوم عليه هذه القوانين

واللوائح من اتجاهات وقيم ، فانه يصبح من الضروري أن تكون لدينا فكرة تامة الى حد ما من طبيعة الكائن البشري وسلوكه ، ومن ثم فان علم النفس اذا كان يقوم بالفعل على دراسة هذا الكائن من حيث جهازه النفسى ، فانه بذلك يسهم اسهاما كبيرا فى علمية التشكيل الاجتماعى للتلاميذ على ألا يكون هذا العلم غارقا لأذنيه فى بعض تلك النظريات التى تريد به أن يكون قاصرا على الفرد بغرائزه وشهواته المختلفة فاذا كان علم النفس يدرس سلوك الانسان فانسه فى كثير من الاتجاهات الحديثة يقع نصب عينيه حقيقة أن هذا الانسان ليس كائنا منعزلا ، وانما هو فرد فى مجتمع قبل كل شيء . ومن هنا كانت ضرورة التحذير والتنبيه لئلا تجرفنا دراستنا النفسية الى ذلك الأفق الضيق البعيد من حقائق الواقع .

فعلم النفس يتعرض فى موضوعاته لدراسة السلوك ، ويسعى لاكتشاف القوانين التى تحكم السلوك الاجتماعى عند الأفراد ، والذى يتمثل فى ظواهر متعددة كالقياسادة ، والاتجاهات والتنشئة الاجتماعية وغيرها كما تقوم الفلسفة بأداء دور أساسى فى عملية الاعداد القومى والمقاصدى لطالب المرحلة الثانوية ، حيث تعرض لأبرز النظريات السياسية لكبار المفكرين بالإضافة الى المذاهب الفلسفية المتنوعة ، والايديولوجيات المتعددة التى ارتبطت بتطور وقياسام مجتمعات جديدة ، مع ضرورة عرض هذه المذاهب والايديولوجيات من خلال نظرة نقدية فاحصة فى ضوء واقعنا الاجتماعى . ويساهم علم النفس ايضا فى هذا المضمار القومى ، وخاصة فى الموضوعات المتصلة بالدوافع الاجتماعية ، والاتجاهات النفسية ، حيث يمكن اعتبار الشعور القومى ، واقعنا اجتماعيا يجب غرسه وتنميته فى نفوس الشباب ، مع ضرورة

ترجمته عمليا في سلوكهم وحياتهم .

وتساعد الفلسفة في تحقيق اعداد الطالب لمواجهة الحياة العملية في المجتمع العصري ، وذلك من خلال عرض المشكلات والموضوعات الخاصة بمادة الفلسفة ، والتي تخلق عند الطالب المرونة في التفكير ، والنظرة النقدية لشتى شئون الفكر والحياة كما يعمل علم المنطق على تكوين العقلية وتدريب الطالب على استخدام المنهج العلمي في حل مشكلات الحياة اليومية . بالاضافة الى أن علم النفس يساعد الطالب على امكانية تعديل سلوكه ودوافعه بمايساير التطورات الجديدة في مجتمعه بدلا من الجمود على أنماط السلوك القديمة .

فما من شك أننا نجتاز مرحلة المخاض الجديدة لولادة حضارة عربية جديدة لها فلسفتها ومواقفها ، وحتى تستطيع مادة مثل الفلسفة أن تتسم بدورها في اعداد جيل يعمى بابعاد هذه المرحلة ومتطلباتها وما تلقى عليه حاضرا ومستقبلا من مسؤوليات لابد أن تبرز له التيارات المختلفة في الفكر الانساني المعاصر . فالفلسفة بتياراتها المختلفة ترضى في الشباب الرغبة في الالمام بأكبر قدر ممكن من المعارف من الحياة والوجود ، وتشبع تطلعاتهم الى الوقوف على مايجرى في ميادين العلم من الأحداث والتطورات .

ولعل احدى العمليات البارزة التي يتفق عليها الجميع ، هي ضيق المسافات وتحويل العالم كله الى قرية صغيرة . ولقد كان أحد كبار المفكرين يقول : كلما طرقت ابواب مجتمع من المجتمعات فائنى أسأل : هل عندكم فلاسفة؟ وهل تعرفون تيارات الفلسفة ومذاهبها ، وهل تعلمونها

للناس جميعا حتى يعرفوا موقعهم من المجتمع والكون، ويحددوا موقفهم من مشكلات العصر فان كان لديهم هذا كله، قلت هذا المجتمع متحضر، وان لم يكن لديهم من ذلك شيء، قلت اما أن هذا المجتمع متخلف يعيش في الظلمة أو أنه مجتمع في طريقه الى التخلف والظلام .

ويرى " جاك مارتينان " : ان الوجود الحقيقي للمجتمع لا يمكن ان يتحقق بدون الفلاسفة، لأنهم عبارة عن المرأة التي تعكس النزعات العميقة للفكر الانساني في كل عهد من عهود التاريخ .

كما أن الفلسفة بمعناها الأوسع غير منفصلة عن الحياة، بل هي متصلة بها، متفاعلة معها، لاتنقطع عن التأثير فيها، والتأثر بها، فهي نظرة كلية في الكون، واتجاه فكري عام نحو الحياة في مجموعها . وهذه النظرة الكلية، وهذا الاتجاه الفكري يؤثران بطبيعة الحال في حياتنا الاجتماعية، ومعالجتنا للحوادث التي تمرر بها، بمقتضاها نسير في عملنا وعلى فؤادها نواجه النظم الطبيعية والاجتماعية التي تحيط بنا وتحديد موقفنا منها .

كما أنه من الناحية الفردية يمكن القول أن الفلسفة هي مبارزة من تلك المبادئ التي يستطيع الانسان من خلالها توجيه مجرى حياته، والتي يطلق عليها في كثير من الأحيان " فلسفة الحياة " .

وبهذا يمكن أن تقوم الفلسفة بوظيفتها الاجتماعية من خلال :

■ فحص التغيرات الاجتماعية فحصا واعيا .

■ التوفيق بين العقائد التي يثبت بالنقد قيمتها فسي
ضوء نظرة محلية شمولية .

■ الاهتمام بالقيم الاساسية للانسان والمجتمع للرفع من
شأن الحياة .

وتلك هي الوظيفة الاجتماعية للفلسفة : أي اخراج
للأسس الكامنة في أفكارنا واعتقادنا وسلوكنا وثقافتنا
بصفة عامة ، من حالة الكمون الى حالة الافصح والعلائية
حتى يسهل رؤيتها ومناقشتها .

الفصل الثالث

اتجاهات تدريس الفلسفة :

اولا : في بعض دول العالم

ثانيا : في مصر

الفصل الثالث

اتجاهات تدريس الفلسفة في بعض دول العالم :

أولا : الولايات المتحدة الأمريكية :

تميز التربية الأمريكية بين مصطلحي الدراسات الاجتماعية والعلوم الاجتماعية على أساس أن الأول يهتم بوصف نمو المجتمع الإنساني وتنظيمه وعلاقة الإنسان بالجماعات الاجتماعية ، والثاني يهتم بالكشف من حقائق السلوك الإنساني والعلاقات الإنسانية ، ومن ثم فإن مجال الدراسة الاجتماعية يكون واضحا في مناهج المدرسة الابتدائية والثانوية حيث تحفظ وتوضع من أجل أهداف تعليمية ، ومجال العلوم الاجتماعية إنما يكون في مناهج الكليات الجامعية المختلفة ، كما تسعى التربية الأمريكية أيضا إلى التوحيد والتكامل بين الدراسات الاجتماعية حيث تشمل العديد من الموضوعات في منهج واحد يطلق عليه الدراسات الاجتماعية ، ولا توجد مواد منفصلة مميزة تحمل اسم كل مادة على حدة ، وإن كان هذا لا يمنع من وجود مواد منفصلة في الصفوف الأخيرة من المدرسة الثانوية الشاملة كالاجتماع والاقتصاد وعلم النفس . وتدرس الفلسفة في المدرسة الثانوية الأمريكية ضمن مجموعة المواد الدراسية كالتاريخ والآداب والفنون ، ويطلق على هذه المجموعة اسم الانسانيات التي تهدف إلى تحقيق المواطنة السالحة وحفظ طابع شخصية المجتمع الأمريكي وينشأ عن هذا الهدف بعض الأهداف الجزئية كالآتي :

- تعليم الطلاب المهارات الضرورية اللازمة لإقامة العلاقات الاجتماعية الطيبة .

- مساعدة الطلاب على فهم الحياة الامريكية والتكيف معها .
- تعليم الطلاب كيف يفكرون وكيف يواجهون المشكلات المختلفة .
- اكتساب الطلاب للاتجاهات الضرورية لتحقيق المواطنة السليمة في العالم السريع المتغير .
- اكتساب الطلاب المهارات الضرورية اللازمة لدراسة العلوم الاجتماعية .

وقد بدأ الاهتمام بتدريس الفلسفة لطلاب المدارس الاعدادية والثانوية من سن ١٤ - ١٨ حيث انشئ مركز قومي لتدريس الفلسفة في نيويورك . وأقامت الجمعية الفلسفية الامريكية لجنة تختص بتدريس الفلسفة قبل الجامعة عام ١٩٧٣ ، وتأسس المركز القومى للفكر الفلسفى فى المدارس عام ١٩٧٦ ، كما كان هناك مركزان رئيسيان لتدريس الفلسفة فى المدارس وهما :

- مركز الفلسفة للمدارس الثانوية . والذي تأسس فى عام ١٩٧١ والذي يركز على الطلاب الأكبر سناً .
- معهد النهوض بالفلسفة للأطفال، ويعنى بتدريس الفلسفة لأطفال المرحلة الابتدائية من سن ١٠ سنوات .

ويمكن تلخيص أهداف تدريس الفلسفة فى ذلك الوقت على النحو التالى :

- تكوين الشخصية المنفردة والتمتيزية للطلاب .
- تحقيق الانتماء الى المجتمع فالفرد عضو فليس جماعة له حقوق وعليه واجبات .
- تحقيق ترابط المعرفة حيث يدرك الطلاب شمسول وتكامل المعارف حيث يتلشى لديهم الفعل بين ماهو مادي وما هو روعي .
- اكتساب الطلاب نظرة شاملة للحياة والكون .
- توجيه الطلاب لأهمية القيم في المجتمع ومساعدتهم في تكوين الاتجاهات السليمة التي تجعلهم أكثر تحملا للمسؤولية تجاه المجتمع .

ويرى " هنتر ميد " أن هناك طريقتين للدراسة المنهجية في الفلسفة تبدأ الأولى بعرف لتاريخ الفلسفة منذ ظهور الفكر الفلسفي الأول حتى الفكر المعاصر ، وأن هذه الطريقة رغم ما فيها من معيرات مثل اكتساب الطلاب قدرا كبيرا من المادة العقلية التي يكون فيها استمرار للبحث الفلسفي ، إلا أنها لاتصلح كطريقة مجدية وفعالة للطلاب المبتدئين ، لأن الطالب الذي يدرس موضوعا فلسفيا معيننا يشعر باهتمام نحوه ويجد أن اهتمامه هذا قد أخذ يتلشى بعد أن يقوم بتحليل طويل للفكر القديم والوسيط والمعاصر ، غير أن اهتمام الطالب بدراسة موضوع معين لابد أن يكون ناشئا من احتكاكه وعراعه مع مشكلات فلسفية معاصرة له ، ولهذا يرى هنتر ميد أن أهمية الطريقة التاريخية أخذت تقل تدريجيا باعتبارها أول مدخل لتعليم الفلسفة ، كما يرى أغلب الفلاسفة أن احتكاك الطالب

بالموضوع الفلسفى لأول مرة يكون بطريقة غير تاريخية تقوم على دراسة أهم المدارس والحركات الفلسفية وأهم المشكلات الرئيسية بما يحقق أفضل النتائج التربوية ، ويحاول " هنتر ميد " أن يجمع فيها بين دراسة المشكلات الرئيسية فى الفلسفة وبين أهم المدارس والحركات الفلسفية ، فيبدأ بمقدمة موجزة يحاول فيها تعرف الفلسفة ، وإدراك العلاقة بين الفلسفة وجيرانها من العلوم الانسانية وبالأخص العلم والدين ثم يلى ذلك وصف مفضل للمذهبين المثالى والواقعى ثم يعالج مختلف المشكلات الفلسفية من خلال مذهبى المثالية والواقعية .

ثانيها : فرنسا

تدرس الفلسفة فى فرنسا فى النصف الثانى من المرحلة الثانوية ، على أن يبدأ الطلاب دراستهم للفلسفة قرب نهاية دراستهم الثانوية وذلك على عكس المقررات الأخرى لـ العلوم والآداب والفنون والتي تعتبر امتدادا للمواد الدراسية الموجودة فى مرحلة سابقة . وهذه الظاهرة يمكن أرجاعها الى أصول دراسة الفلسفة فى فرنسا وألمانيا فى القرن السابع عشر عندما نقلت برامج " الفلسفة العامة " والتي كانت تتكون من كل المواد العلمية والأدبية الى المدارس الثانوية كمناهج تمهيدية لكليات الجامعة المهنية ، كالحقوق والطب - واللاهوت .

ويوضح المنهج الذى أدى اليه بحث هيئة اليونسكو من تدريس للفلسفة عام ١٩٣٥ أن " المنطق وعلم النفس

والأخلاق " هي المجالات الرئيسية للدراسة ، وأن الوظيفة الأساسية لمناهج الفلسفة في المدارس الثانوية على ما تبدو هي : " تعليم ممارسة الحرية في التفكير ، والوصول إلى أحكام تتسم بالاستقلالية بحيث تمكنهم من انجاز مسؤولياتهم الاجتماعية . وتدريبهم على التفكير المنطقي وبعض المبادئ العامة في الحياة والتي تجعلهم مواطنين قادرين على تكوين الرأي الخاص في حياتهم المقبلة مع ابعادهم عن التزمت واللامبالاة وفتح عيونهم على مشاكل الفكر والعمل معا . كما يجب الاهتمام بتدريبهم على دراسة النصوص الفلسفية .

وفي سنوات ما بعد حروب نابليون شهدت فرنسا اهتماما كبيرا بتدريس الفلسفة في المدارس الثانوية اذ أصبح هناك مسؤولية من المعلمين تجاه التلاميذ فوسى تنمية روح الحوار أكثر من المبالغة في استخدام الكتاب المدرسي .

ويتكون برنامج الفلسفة المقرر على طلاب المرحلة الثانوية من الآتي :

البرنامج يتضمن جزئين ، أحدهما اجباري ، تفرضه دراسته على كل الطلاب ، والآخر اختياري يترك للطلاب فيه فرصة الاختيار . كما يضم البرنامج الاجباري : موضوعين أساسيين في " فلسفة الاخلاق والميتافيزيقي والفلسفة العامة " وتتضمن فلسفة الأخلاق ما يلي : الاخلاق والعلم ، الاخلاق والحياة الشخصية ، الاخلاق والحياة الاجتماعية ، والأسرة ، الاخلاق والحياة الاقتصادية ، الاخلاق والحياة

السياسية ، الاخلاق والعلاقات الدولية ، كما تتضمن الفلسفة العامة والميتافيزيقي مايلي : نظرية المعرفة ، مبادئ العقل ، الحق ، المكان ، الزمان ، العادة ، الروح ، الحرية ، الله تعالى .

أما البرنامج الاختياري فإنه يضم ايضاً جزئيين أحدهما في مسائل فلسفية مختارة ، والاخرى في النصوص الفلسفية . ومن أهم الموضوعات في المسائل الفلسفية " قصة الفلسفة وتطورها على مر العصور " ، عرض تاريخي لمشكلة فلسفية ، موضوعات من علم النفس التجريبي والاهتمام بمعامل علم النفس والاختبارات النفسية ، علم الجمال ، المنطق الشكلي ، علم اللغة ، علم الاجتماع . أما النصوص الفلسفية تتحدد في الآتي : " افلاطون ومحاوالت فيثاغورس ، جورجياس ، الجمهورية ، ديكارت ، مقالات في التأمل ، هيوم والعقل الانساني ، جان جاك روسو والعقد الاجتماعي ، كانط ونقد العقل الخالص . هيرت سبنسر والمبادئ الأولى ويخص لتنفيذ هذا البرنامج حوالي تسع ساعات أسبوعياً . وعلى المدرس أن يختار ثلاثة أجزاء وموضوعات من البرنامج كله على أن يكون موضوع واحد على الأقل من الموضوعات الثلاثة من النصوص الفلسفية .

ثالثاً : اسبائيسا

تدخل الفلسفة ضمن البرنامج التعليمي المقرر على طلاب المرحلة الثانوية . والفلسفة مادة إجبارية في منهج السنة الثالثة في المرحلة الثانوية ، بينما الفلسفة مادة اختيارية في السنة الرابعة من هذه المرحلة وهي السنة

التمهيدية لدخول الجامعة كما هو الحال في فرنسا ، وتقوم وزارة المعارف بإصدار المقرر الدراسي في الفلسفة وتشرف على توزيعه وهو يتكون كما يحدث في فرنسا من قائمتين موضوعات ولكن في صورة ينقسمها التمثيل الكافي في أهداف تدريس الفلسفة في أسبانيا تشبه الى حد ما أهداف تدريس الفلسفة في فرنسا ولكن مع مزيد من الاهتمام بالوظيفة التكاملية للفلسفة ازاها غيرها من المعارف التي يدرسها الطلاب آنذاك .

رابعاً : البرتغال

تتركز دراسة الفلسفة في السنة الأخيرة في المرحلة الثانوية اذ ينتقل الطلاب الى ما بعد مرحلة الازلام (أى من سن ١٥ سنة) حيث يقضون بها سنتين قبل الدخول الى الجامعة - وأثناء هاتين السنتين - تشكل الفلسفة منصراً اجبارياً ، اذ تخصص السنة الأولى لعلم النفس ، كما تخصص السنة الثانية للفلسفة ، وفي النصف الأول من هذه السنة يكون معظم التركيز على اكتساب الطلاب الرؤية الفلسفية للأشياء والمنطق الرياضي ، وفلسفة العلوم ، ونظرية المعرفة ، وفي النصف الثاني من السنة يكون التركيز على دراسة الاخلاق وفلسفة الدين .

خامساً : ايطاليا

تدرس الفلسفة في ايطاليا في المرحلة الثانوية (من سن ١٤ - ١٩) وذلك من خلال دراسة للفروع المختلفة للفلسفة كالمنطق والاخلاق وعلم النفس من خلال كتب دراسية

يقوم على تأليفها وكتاباتها معلمون عاديون ولكن بعد عام ١٩٢٢ ونتيجة لحركة الإصلاح التعليمي الذي حدث آنذاك فقد أحدث وزير التربية تطوير قد غير من طبيعة تدريس الفلسفة ، وفي رأيه أنه في امكان الطفل أن يفهم الفكر الفلسفي بنفسه دون الحاجة الى شرح الآخرين له عن طريق الكتب الدراسية ، وعلى ذلك ففي محاولة منه لجعل التعليم لايتأثر بالمدرس فقد بادل طريقة التدريس هذه وأحل محلها دراسة النصوص الفلسفية الكلاسيكية . وكان على التلاميذ أن يقرأوا ما لا يقل عن نص فلسفي كلاسيكي واحد في السنة ، وقد تحولت دراسة الفروع المختلفة للفلسفة الى الاهتمام بدراسة تاريخ الفلسفة ، وبهذا فقد قويت الرابطة بين التاريخ والفلسفة عندما أصبح هناك مدرس واحد لكلا المادتين بهدف جعل دراسة أى مادة منهما مصدر ثراء لدراسة المادة الأخرى ، غير أن الوضع القائم الآن بالنسبة لتدريس الفلسفة ، هو أن الفلسفة أصبحت اجبارية في أغلب المدارس الثانوية الأكثر انتشارا هناك وهي " المدارس الكلاسيكية " والمدارس العلمية ، ومعاهد اعداد المعلمين " ، وعلى الطلاب فسي هذه المدارس ان يقرأوا ثلاثة كتب على الأقل من الفلسفة وذلك عن طريق دراستهم لتاريخ الفلسفة ، وأهم هذه الكتب والتي نشرت عام ١٩٧٧/٧٦ في بولونيا هي : الفلسفة والعلوم الانسانية والسياسية والاقتصادية عند الاغريق القدماء ، الانتاج الرأسمالي عند ماركس ، الايديولوجية في الثورة الصناعية ، الطفل والتحليل النفسي ، ويبدو أن تفسير الفلسفة حسب هذه الكتب يجب أن يتضمن علم النفس وعلم الاجتماع وأن ارتباط الفلسفة بالتاريخ مما لاشك فيه ارتباط قوى .

سابعا : اشملتسرا

ان تدريس الفلسفة لم يجد اهتماما كبيرا ففى المدارس الانجليزية وان كان المنطق قد أدخل ، نظام المستوى الرفيع من شهادة G-C-E (تقابل الثانوية العامة) ولكن تدرس الفلسفة فى المرحلة الثانوية فى بعض مدارس اللغات حيث تهدف التربية الانجليزية الى تهذيب الاخلاق وتربية الروح والعقل والجسم مع المحافظة على الاستقلال الشخصى لكل فرد من الأفراد .

والطالب فى هذه المدارس مؤهل للقيام بالأعمال الصعبة وبمهام ومتطلبات أعمال العبادة التى لها قيمة كبيرة فى مجالات الحياة ، والعلوم الاجتماعية والفلسفة والسياسة والآداب تأتى فى مقدمة المواد التى تهتم بها المدرسة الثانوية كأساس لتحقيق تلك الأهداف .

وهناك ثلاثة أنواع للمدارس الثانوية :

- مدارس اللغات : والتى تهتم بتدريس اللاتينية واليونانية .
- المدارس الفنية الثانوية .
- المدارس الثانوية الحديثة .

ويتكون البرنامج المقدم للطلاب فى المدرسة الثانوية من الآتى :

" مقدمة عامة فى نظرية المعرفة ، المعرفة الوضعية والمعرفة الحديثة ، دولة المدينة اليونانية (افلاطون ،

أرسطو ، الابيقوريين ، الرواقيين) نظريات العصور الوسطى
عند " أوغسطين " ، النظريات المسيحية ، النظريات
الديمقراطية ، مذهب المنفعة ، مذهب الحرية عند " ميل " ،
الماركسية الشيوعية الروسية ، الاشتراكية الانجليزية ،
النظريات السياسية الحديثة في إنجلترا .

اتجاهات تدريس الفلسفة في مصر :

وضعت الفلسفة كمادة دراسية في مناهج التعليم الثانوي بصفة رسمية منظمة منذ عصر الاستقلال عام ١٩٢٢، فكان علم الاخلاق يدرس في السنة الثالثة من المرحلة الثانوية، أما علم النفس والمنطق فكانا يدرسان في حصة واحدة . في النصف الاول من السنة الثالثة من المرحلة الثانوية، ويدرس في النصف الثاني أوليات في المنطق .

وفي عام ١٩٣٥ رأت وزارة المعارف آنذاك اتساع مناهج التعليم الثانوي العام فقامت بحذف بعض المواد الدراسية فحذفت علم الاخلاق بحجة أنه مرتبط باللغة والدين ، كما انه قد نشأ من عدم تحديد الغرض الأساسي للتعليم الثانوي عدة ميوب منها :

الخلط بين مرحلة التثقيف العام ومرحلة التمهيد للتخصص ، ولذا فقد اقترح في ذلك الوقت زيادة مرحلة التثقيف العام الى اربع سنوات ، يمتحن بعدها الطالب للحصول على شهادة الدراسة الثانوية (القسم العام) ثم يبقى امامه السنة النهائية سنة توجيهية - تعد الطالب لدخول الجامعة . وقد جاء في المذكرة التفسيرية من خطة الدراسة الثانوية ومناهجها من المواد الفلسفية مايلي :

(١) في مادة الاخلاق : اقتصر على دراسة الآراء

النظرية والفلسفة بطريقة محدودة ، وتبسيط النهج
في الموضوعات العلمية ذات الأثر في حياة الطالب ،
كال حقوق والواجبات ، والاعتماد على المثل الصالحة .

(٢) في مادة المنطق وعلم النفس: رأت الوزارة أن
تقتصر في دراستها على مبادئ المنطق وعلم النفس
لأنهما من فروع الفلسفة وأصلحها للدراسة الثانوية كما
تقتصر أيضا دراستها على السنة الخامسة التوجيهية .

ويتضح مما سبق ان خطة الدراسة في هذه المواد كانت
على النحو التالي :

(١) مرحلة الثقافة العامة ، تدرس مادة الإخلاق بمعدل
حصة واحدة اسبوعيا .

(٢) في السنة الخامسة التوجيهية : تدرس مبادئ
الفلسفة او الرياضة بمعدل ثلاث حصص اسبوعيا في القسم
الأدبي فقط .

وبعد توقيع معاهدة سنة ١٩٣٦ مع إنجلترا وتحقق
الاستقلال الداخلي للبلاد الى حد ما ، حدث تعديل في نظام
التعليم فخصصت سنة توجيهية بالتعليم الثانوي ، أصبح
هناك اهتمام كبير بتدريس الفلسفة فقد عدل منهج ما كان
يدرس من موادها ، فاضيفت مادة تاريخ الفلسفة التي كانت
تدرس في حصة الى جانب حصة المنطق وحصة لعلم النفس ، وكان
منهج تاريخ الفلسفة طويلا يبدأ من الفكر الشرقي القديم
حتى الفكر الفلسفي في العصر الحديث ، وكان ذلك المنهج
يقدم للفيلسوف او للمدارس الفلسفية بمقدمة تاريخية ، ثم
يسرد القليل من حياة الفلاسفة ، وأهم مؤلفاتهم ومسا

اشتهروا به من مناهج ونظريات دون التعرض للطبــــــــــــــــروف الاجتماعية والاقتصادية لكل فيلسوف او مدرسة ونظرا لضيق الوقت المخصص لهذا المنهج الطويل عمت الشكوى منه مما ادى الى تشكيل لجان عدة لتعديلــــــــــــــــة . كان من اهمها لجنه التفتيش التى اجرت استفتاء عام ١٩٤٦ . جاءت نتيجته مؤكدة ضرورة الاهتمام بتدريس الموضوعات والمشكلات الفلسفية ، وتتبع تطور التفكير فيها ، بدلا من العرض التاريخــــــــــــــــى للفلاسفة واراتهم ، والاهتمام بتدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية لما فيه من اتساع لافق التفكير وانتظامه ، وظهور حرية الرأى فى المسائل الخاصة والعامة ، والوضوح والدقة والاستنتاج وقوة النقد والمعان على الجدل والاهتمام بدراسة مشاكل الحياة .

وفى عام ١٩٥٢ وبعد قيام الثورة أصبح للمواد الفلسفة والتربية وعلم النفس تفتيش مستقل - بعد ان كانت تابعه لتفتيش المواد الاجتماعية ، واصبحت الفلسفة مادة اجبارية فى القسم الادبى اسوة بغيرها من المواد الدراسية وانضم علم الاجتماع انذاك الى مجموعة المواد الفلسفية فاصبحت خطة الدراسة فى هذه الجواد على النحو التالى :

■ مادة علم النفس : وتخصص له حصة واحدة تدرس فيها الحق والباطل من خلال المنطق
الصورى .

■ مادة الفلسفة : وتخصص لها حصتان لدراسة مشاكل الاخلاق والسياسة الوجود ، وهذا كله ما كان يدرس فى العقين

الثنائي والثالثي الادبيين .

■ مادة الاجتماع : وتخصص له اربع خصي .

■ مادة المجتمع : وكانت تدرس بالصف الاول الثانوي
وخصص له حصة واحدة فقط .

وفي عام ١٩٥٦ عدل منهج الفلسفة بحيث اصبح نصيب
السنة الثانية الثانوي ادبي يعادل نصيب السنة الثالثة
منها ، أي مشكلتين في كل منهما ، فكان الطلاب يدرسون في
السنة الثانية (المشكلة السيكلوجية - تكامل الشخصية -
الشخصية المنطقية - الحق والباطل) وكان طلاب السنة
الثالثة يدرسون (المشكلة الخفية - الالتزام الخفسي
ومعده - المشكلة السياسية) .

وفي عام ١٩٥٨ وقع قيام الوحدة مع سوريا اقتصر
ذلك إعادة النظر في المناهج الدراسية لرأي المختصون
ضرورة تعميم الدراسة الفلسفية لجميع طلاب المرحلة
الثانوية ، فافترضوا تزويد طلاب القسم العلمي بـ دروس
فلسفية في تاريخ العلم ومناهج البحث ، وذلك في مادة
الثقافة الاجتماعية ، والتي كانت تدرس للصف الثاني علمي
في صورة وحدات ثلاث :

- وحدة التفكير العلمي :

وتهدف الى تعويد الطلاب اساليب التفكير العلمي .

- وحدة الاخلاق :

وتهدف الى بيان القواعد التي يجب ان يلتزم بها
المواطن في حياته الاجتماعية بمختلف مجالاتها .

- وحدة التاريخ :

وتهدف الى توضيح نضال الامة العربية وكفاحها في سبيل الحرية والقضاء على الاستعمار .

وفي عام ١٩٥٩ تعرضت الفلسفة مع علم الميثاق مع مصر والعراق الى الالغاء حيث رأى المختصون ضرورة الاخذ بما في النظام العراقي من أن يخير في المدرسة الثانوية بين دراسة الفلسفة والاقتصاد ، وقد احدثت هذه الفكرة رد فعل عنيف عند جمهور المثقفين والقاسمين على شؤون الفلسفة الذين شاوروا واعترفوا (مما كان له اثر كبير في تبرك الامور كما هي عليه .

وفي عام ١٩٦٠ ، اصبحت الفلسفة مادة اجبارية تدرس لطلاب الصف الثالث الثانوي من القسم الادبي ، حيث كان المنهج مقسما الى ثلاثة فروع الا وهي المنطق ، علم النفس ، مبادئ الفلسفة والاخلاق ، ثم اصبحت المنهج الحالي للدراسات الفلسفية يتضمن ثلاثة فروع اساسية هي : الفلسفة والمنطق وعلم النفس وتدرس لطلاب الصف الثالث الثانوي من القسم الادبي حصتين اسبوعيا بعد ان كانت ثلاثة ويدرس علم الاجتماع في الصف الثاني الثانوي من القسم الادبي في حصة واحدة .

وفي عام ١٩٧٠ عدل المنهج ليضم موضوعات في الفلسفة من اساليب التفكير الفلسفي والعلمي وصلتها بالحياة ، المواقف الفلسفي ، مشكلة الحرية ، العلاقة بين الفكر والواقع ، مشكلة الشك واليقين .

وفي عام ١٩٧٥ / ١٩٧٦ قام المركز القومي بدراسة

لعملية تطوير المناهج الدراسية فى التعليم العام ومن بين هذه المناهج الدراسية منهج (المواد الفلسفية) وقد بدأ تنفيذ المنهج المقترح انذاك فى الفلسفة على النحو التالى :

- (١) منهج مبادئ علم الاجتماع للصف الثانى ادبى .
(حصة واحدة)
- (٢) منهج مسائل فلسفية للصف الثالث ادبى - مستوى عام .
(حصة واحدة)
- (٣) منهج للسفة القيم للصف الثالث ادبى - مستوى عام .
(حصة واحدة)
- (٤) منهج علم النفس للصف الثالث ادبى (حصة واحدة)
- (٥) منهج المنطق ومناهج البحث ومبادئ التفكير العلمى للصف الثالث ادبى .
(حصة واحدة)

ويتضح مما سبق انه منذ اضافة مادة تاريخ الفلسفة عام ١٩٣٨ ، لتدرس بجانب مادتى المنطق وعلم النفس وهى تدرس بطريقة منفصلة مجزأة وهذا يشير الى غياب الاتساق وغياب الرؤية الفلسفية للغاية المرجوة من تدريس المواد الفلسفية ، حيث انها تهدف الى تنمية القدرة على التفكير والنقد والتحليل وتكوين الراى المستنير ، وتنمية شعور الفرد بدورة الاجتماعى واكسابه الشخصية المتكاملة المنشودة فى المجتمع .

كما ان اضافة او حذف بعض فروع المواد الفلسفية مثلما حدث فى مادة الاخلاق التى كانت تدرس لجميع الطلاب فى المرحلة الثانوية منذ عام ١٩٣٨ ، ثم اضيفت بعد ذلك

كجزء من تاريخ الفلسفة ، ثم اختلفت تماما من خطة الدراسة بعد ١٩٦٤ ، وايضا اختفاء مادة الثقافة الاجتماعية التى تدرس لطلاب الصف الثانى من القسم العلمى ، ادى ذلك الى الاتفاق مع " محمود ابو زيد " فى ان هذه التغيرات قد تمت فى ضوء القائمين على شئون التربية والتعليم دون ان يكون هناك دراسات علمية تربوية .

فى دراسة للمركز القومى للبحوث التربوية ، لنقد وتحليل وتقييم منهج الفلسفة القائم للصف الثالث الثانوى ادى عام ١٩٧٧ اتضح ما يلى :

■ أن المادة العلمية للكتاب لا تحقق الاهداف المرجوة من تدريس الفلسفة وذلك لأنها لا تهتم بتأكيد انتماء الطلاب فكريا الى المجتمع ولا تحمى الشباب من اعتناق المذاهب الفكرية الاجنبية ولا يظهر فيها تأثير الظروف الاجتماعية فى نشأة وتطور الفكر الفلسفى .

■ يشتمل الكتاب على كم من الموضوعات ، مركزا ويحتاج الى شرح موسع ومستفيض لكل جملة وردت فيه . كما ان المادة العلمية للكتاب جافة وجامدة بسبب الايجاز الشديد. مما لا يتلاءم مع مستوى الطالب المبتدىء فى الدراسة . حيث لا تشتمل بحياته الاجتماعية ومشكلات مجتمعة ، كما لا تخلق اتجاهات جديدة عند الطلاب ولا قيم خلقية روحية .

وفى دراسة لمجمود أبو زيد سنة ١٩٧٨ ، وجد انه من الضروري ان يجرى مقابلات شخصية مع عينة من الطلاب والمعلمين

الذين أجرى عليهم الاستفتاء لكى يناقشهم فى اجاباتهم ويتأكد من صحتها وكانت ملاحظاتهم كالآتى :

ان الطابع الغالب على المنهج هو الفلسفات الاجنبية التى لا نجد فيها فلسفتنا - كما ان المنهج لا يهتم بابرار الفكر العربى الحديث فى مشكلات العالم الحالية . ولابد ان تمس الدراسة الفلسفية الواقع الحالى للمجتمع ومشكلاته ، ولا يكتفى بتدريس المذاهب القديمة - كما ان المنهج ايضا يستند المقارنه بين الفلسفات وعلى عكس ذلك يجب ان تكون الفلسفة اكثر ارتباطا بالحياه ، كما يجب ان تدرس الفلسفه ابتداءً من العف الاول الثانوي كى يتدرب الطلاب على فهم واستيعاب التفكير الفلسفى - كما ان مقرر الفلسفة الحالى طويل ولا يعطى الفرصة للمحوار والمناقشة - ولم يوضع العلة بين الفلسفة والواقع - كما ان هناك صعوبة وفهم فى اسلوب الكتاب ، مما يجعل الطالب يلجأ الى الكتب الخارجية كى يفهم حتى ينجح فى الامتحان - كما لم يوضح هذا المنهج الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للفلسفات - كما ان محتوى موضوعات المنهج غير مترابطة ، كما ان المنهج لا يعطى رؤية تكاملية عن التيارات الفلسفية المعاصرة .

هذا وبالنظر فى كلا من الدراستين يتضح ان نقد المنهج يجب تم يقوم على اساس خطة متكاملة يتناول النهر السبى اهداف تدريس الفلسفة اولا ثم الى الموضوعات التى يبرى مناسبتها لتحقيق هذه الاهداف ثانياً .

الفصل الرابع

دور المنطق في تنمية التفكير

الفصل الرابع

دور المنطق في تنمية التفكير الناقد :

إذا كان التعليم مرادفا لتنمية مهارات التفكير
فما هي الآثار التي يمكن ان تترتب على هذا التعليم ؟ .
وكيف يمكن أن يؤثر ذلك على التدريس في الفصل؟ والاجابة
على هذه الاسئلة يتطلب تحليل معنى التدريس وماذا يعمل
المعلمون ؟ ... وهنا يمكن ان تتبع طريقة اتباعها أحد...
التربويين المعاصرين وهو " توماس جرين " في أنشطة
التدريس التي يمكن أن تكون بديلا للطريقة التقليدية في
التدريس ، وذلك من خلال قيام المعلم بأنشطة خارج حجرة
الفصل ، تساعد على الطرق المختلفة للتفكير ، ومنها
التفكير الناقد .

التفكير الناقد له علاقة بالمنطق ... ولكن السؤال
الذي يطرح نفسه هو:

- هل هذه العلاقة اسمية أم أنها علاقة ارتباط وثيق .
والاجابة على هذا السؤال تتحدد في وجود اتجاهين . الاتجاه
الأول يقوم على اساس ان هذه العلاقة مجرد اسمية فقط .
أما الاتجاه الثاني فيرى : أن المنطق هو الذي
يحدد قواعد ونظم التفكير الناقد .

والاتجاه الأول يستند الى أن عملية التفكير لا تتبع
اسلوب أشكال القياس المنطقي ، لكن المنطق يمدنا بقوانين

نستطيع من خلالها أن نقيم سلامة التفكير ، فالأشكال المنطقية اذن لاتعنف التفكير الفعلى ، ولكنها ترتبط بالمثل الأعلى كيف يجب أن نفكر ، ومن ثم فان العلاقة بين المنطق والتفكير يبدو وأنها تهينة مناخ فكرى متغير أكثر من أنها اكتشافات أساسية من طبيعة التفكير وهذا يتضمن عددا من النتائج الهامة فى سيكولوجية التفكير ، ذلك أن هذا النوع من التمييز مألوف فى كتابات علم النفس " كوفكا " يميز بين التعليم كإنجاز ، والتعميمات المسئولة عن هذا الانجاز ، وكذلك يميز " كهلر " بين الأخطاء المقبولة ، والأخطاء غير المقبولة من حيث أن المقبولة قد تكون مناسبة فى الموقف إلى حدما ، رغم أنها لاتحمل مشكلة مثل الأخطاء الأخرى .

ومرة أخرى نجد أن الفرق هو فى العملية نفسها ، إذ أنه فى كلتا الحالتين تكون النتيجة هى نفسها ، وب نفس الطريقة ، فيما يتعلق بالعلاقة بين المنطق والتفكير ، وقد نتساءل أنه فى حالة وجود نتائج متناقضة وحلول صحيحة ، وأخطاء فى التفكير الاستنباطى ، وماذا يمكن ان نقول قن عمليات التفكير الذى تسببها .

هل هذه العمليات تختلف بالضرورة لأن نتائجها مختلفة ؟ وهنا يتضح ان الشروع فى خطأ ما فى التفكير الاستنتاجى ، يعتمد على شكل المنطق القياسى ومضمونه ، ومن ثم فان أى استفسار بخصوص طبيعة الأخطاء التى تحققت قد يكون ذو أهمية عامة ، لأن هناك عدة عمليات يمكن تمييزها قد أدت الى الخطأ ، وهذا بالتحديد يعنى الغشال فى التمييز استنتاج سليم منطقيا وآخر غير صحيح واقعيًا أو آخر يتفق مع المجموع .

وفى عدد من الحالات بين فحص المادة التى هى موضوع التفكير أنها تختلف من تلك التى عرضت ، وفى مثل هذه الحالات فان سلامة المناقشة يمكن أن يحكم عليها فيما يتعلق بمقدار المنطق القياس المستخدم بالفعل .

وعلامة هذا الاتجاه أن العلاقة بين المنطق والتفكير ليست وثيقة ولكنها علاقة مادية ، لأن التفكير العصادى لايفترض الشكل القياسى ، وأن اخطاءه كثيرة ولكن هل الخطأ يعنى أن العملية المنطقية قد انتهكت أم اننا يمكننا أن نعلل هذا بطرق أخرى فهناك ما يبرهن على أنه حتمى اذا ما أسفرت عملية التفكير من خطأ ، فليس معنى هذا أن قوانين القياس المنطقى لم تنتهك . فكثير من الأخطاء لم تفسر بأنها انهيار للعملية الاستنتاجية نفسها ، بسبل بأنها تغييرات فى المادة التى بدأت منها عملية التفكير.

وهنا يمكن القول أن هذا الاتجاه بالرغم من ادعائه أن العلاقة بين المنطق والتفكير علاقة اسمية فقط ، فانه لم يستطيع أن يتجاهل دور المنطق فى وضع قواعد للتفكير السليم ، أما من تبرير هذه العلاقة الاسمية فانه يركز على طبيعة الأخطاء ويرى أنها تنشأ بسبب طرق أخرى منها تغييرات فى المادة التى بدأت منها عملية التفكير ، كما يركز هذا الاتجاه على القياس ويعتبره المنطق . وفى الحقيقة فان المنطق يتجاوز التركيز على مسألة القياس بمعناه التقليدى منذ " أرسطو " ويتعداه الى المنطق الرياضى والجدلى ، اما عن طبيعة الأخطاء كما يدعيها هذا الاتجاه ، فهو ما يمكن أن نسميه فى المنطق بالعلاقة الضرورية بين المقدمات والنتيجة .

وذلك أن المنطق يعبر من نسق متكامل يتضمن مجموعة من القواعد التي تنظم عملية التفكير ، التي يتوقف سلامتها على العلاقة الضرورية بين المقدمات والنتائج . وهذا يتضمن أن هناك علاقة وثيقة بين المنطق وأشكال التفكير ومنها التفكير الناقد . وهذا هو الاتجاه الثانى الذى اثبتناه ذلك أن المنطق لا تقتصر أهميته على الكشف عن مواضع الخطأ وأسبابه وإنما يفع القوانين العامة التى يسهل أن يسير التفكير بمقتضاها . والدراسة الدقيقة لمنطق التفكير وأساليبه الصحيحة ، تحميها من الوقوع فى الخطأ . . ويعرف علماء المنطق التفكير بأنه الوصول من المقدمات الى النتائج . والمقدمات هنا هى الملاحظات التى يقع عليها ذهن الإنسان أو الأفكار التى يبدأ بها أما النتائج فهى الأحكام التى يستطيع أن يستخلصها من هذه الملاحظات . أو الأفكار . وبالتالي فإن اهتمامهم ينصب على البحث عن أفضل الطرق التى تعبر بها عن نتائج التفكير ومن هنا فإن التفكير يسير فى طريقتين :

الأول - الاستنباط الذى يبدأ من التعريفات أو المسلمات الأولية التى يفترض فى أول الأمر صحتها ، ثم يعبر منها خطوة خطوة ، حتى يصل الى القوانين والنظريات العامة ، هو الأسلوب الذى تلتزم به العلوم الصورية كالرياضيات .

أما الثانى فهو الاستقراء الذى يتجه التفكير فيه نحو ايجاد علاقة ضرورية تربط بين مجموعة من الظواهر وتمطينا فى النهاية ما نسميه قاعدة عامة أو قانونا .

ومن ثم فإن المنطق يعطينا القواعد ، والنواحي الفنية التى من خلالها نقيم نتائج تفكيرنا ، وهنا تواجهنا

مسألة العلاقة بين المنطق وعلم النفس فالمفروض أن قواعد المنطق تصف الطريقة التي تتم من خلال عملية التفكير، وأن علم النفس باعتباره العلم الذي يختص بالعقل، يهدف أيضا إلى وصف عمليات التفكير، والحق أن كلا منهما يهدف أن يؤدي نفس الناتج، وهذه حقيقة ظاهرة في اهتمامنا المشترك بأمور تتعلق بالأفكار العقلية.

إن كلمة تفكير كثيرا ما استخدمت على أنها تعنى الاستدلال - وحده - ويقصد بالاستدلال هنا العمليات العقلية التي تعمل داخل حدود بعض القواعد والإحكام التي ينظمها المنطق، فالمنطق من هذه الوجهة هو الذي يحدد قواعد ونظم التفكير الناقد، ومن ثم يمكن أن يفترض أن التدريب على هذه النظم يعيد هذا النوع من التفكير. وهذا هو الغرض الذي تهدف إلى تحقيقه أغلب الأبحاث التي سارت في هذا الاتجاه مثل أبحاث "هوايت - ١٩٢٦"، "وليام وانطونيات ومورجان - ١٩٥٣".

فالتفكير الناقد يتطلب القدرة على إجراء الاستدلالات الصحيحة منطقيا وعلى الانتباه إلى المغالطات وعلى إدراك المتناقضات فيما بين العبارات والقضايا. فإذا كان للمدرسة أن تشجع هذه المهارات تشجيعا مجديا وجب أن يتناول التدريس القدرة على الوصول إلى استنتاجات منطقية من طريق مقدمات أو أدلة أو بيانات موجودة. ومن طريق دراسة المنطق يمكن أيضا تعريف الطالب بالاستخدام الواضح والدقيق للتعبير اللفظي، وإذا يمكن التركيز على الهدفين معا: هدف التفكير الواضح والدقيق، وهدف الميافسة الدقيقة والفعالة للأفكار، ويمكن تعريف الطالب بمفهوم البناء المنطقي للغة، وبذلك يتعلم أن يدرك ويحلل أنماط

القضايا ، ويمكنه ان ينتهى الى فهم العلاقة بين بناء القضية ، والمحة المنطقة ، وذلك لأن مبادئ الاستنتاج المنطقي تطبق فى كل فرع من فروع المعرفة المنطقية . ومن ثم فان حصة فى المنطق لهن فرصة لمزيد من الانتباه الى تنمية قوى التفكير لدى الطالب .

ولذا فان نظرية للتفكير الناقد مالم تؤسس على المنطق الرياضى فانه من المحتمل أن تؤكد على اللغة من ناحية استعمالها الأدبى والاجتماعى ، أو اهمالها كأداة للتوجيه نحو استكشاف البيئة وكذلك كوسيلة للمعرفة وعندما يحدث هذا فاننا قد أهملنا دلائلنا المنطقية الراهنة للحكم . وبدلاً من ذلك فاننا نوجه ضبط عواطفنا ، بمعنى أن نمنع أنفسنا من التأرجح المنحاز وكذلك من الغضب والخوف أو الغيرة ، ولكن كيف يمكن للمرء أن يعرف عما اذا كان يتحكم فى مشاعره وانحيازه ، أو اذا كان شغى آخر فعل ذلك مالم نلجأ مرة أخرى الى تلك القوانين النفسية مثل الاشباع والنجاح . وفى نفس الوقت نجد أنفسنا ملزمين بالجوء الى قواعد المنطق الاستقرائى والاستنباطى . فنحن نعلم أن مشاعر الانسان وانحياراته لا تتدخل عفواً فى تفكيره ، اذا ما اتخذ احتياطات مثل التعرف على ماهو صحيح وتجنب الجدل الزائف . وأن يجعل أفكاره مجرد بيانات قابلة للتعديل فى ضوء الملاحظة عند الاختبار العلمى .

والفكرة الأساسية فى هذا التحليل هى أن القوانين المنطقية والنفسية تستخدم للحكم على كفاءة مثل هذه العمليات ، كذلك فان الفرد يخضع لنظام فى تفكيره متمثلاً فى القوانين المنطقية واللغوية التى من طريقها تنفبسط عمليات التفكير .

والآن ماهى الطرق التى تساعد على القول بأن الفرد
قد اكتسب القوانين المنطقية ؟

للإجابة عن هذا السؤال يمكن القول بأن الفرد يكون
قد عرف هذه القوانين حينما تنعكس على عباراته ومناقشاته .
ولكن الأمر ليس سهلاً هكذا ، لأن هناك طرقاً مختلفة لاكتساب
هذه القواعد المنطقية لى سبيل المثال فإن الطفل الذى
يتعلم لغته القومية ، يعرف الحروف والكلمات ويبنى الجملة
من خلال ما يسمعه من المحيطين به ، دون أن يعلم القواعد
اللغوية . وكذلك فإن طريقة تفكيره التى يتعلمها من
خلال المناخ المحيط به قد تتفق وقواعد المنطق السليم .
ونادراً ما تكون هذه الحالة فى سن مبكرة ولكن عندما
يتقدم من الطفل يبدأ فى اتخاذ أنماط التفكير السليم ،
بالرغم من عدم وعيه بالقواعد التى تحكم هذا التفكير .
أنه لا يستطيع التعبير عن القوانين التى تتوافق مع
طريقة تفكيره ، وهنا فإن طريقته فى التفكير لم تصل بعد
الى التحكم الواعى . فى مثل هذه الحالات فيمكن القول
أن المدى الذى يشبع فيه هذه القواعد ، هو التوافق غير
الواعى للسلوك .

ومن هنا يأتى دور المدرسة فى تنمية وتحسين أنماط
التفكير لدى الطلاب . ولهذا فإن اكتساب القدرة على التفكير
المنطقى ، يعتبر من أهم الأهداف التربوية . وهنا يأتى
دور المنطق . وذلك أن المنطق هو الذى يدرس ويبحث فى
صحيح الفكر وفاسده ، ويضع القوانين التى تعمم الذهن
من الوقوع فى الخطأ فى الأحكام أى هو يبحث فى قوانين
الفكر التى تقيس صحيح الفكر وفاسده .

ولهذا فان تدريس المنطق لا يمكنه فقط أن ينمي القدرة العامة على التفكير ، بل انه يمكن ايضا من دراسة أكثر عمقا للرياضيات والأساليب الرياضية . كما يساعد التلميذ في معالجة الرياضيات كدراسة لأنظمة من البديهات والتي منها تشتق النظريات . أما التفكير الناقد فانه يستمر في تكوين الأحكام على القضايا العقلية ، فهذه صادقة ، وتلك كاذبة وهذه علتها أو ليست علتها ، وهذه أو تلك من القضايا أو الأحكام يكثر احتمالا . وربما يتناول التفكير الناقد فيما أخرى .

فتحديد منطق التعبير اللفظي جزء أساسي في التفكير الناقد . وعلى العكس من قواعد اللغة القديمة والمنطق الشكلي ، تقترح وجهة النظر الجديدة في علم دلالات الألفاظ وتطورها ، استخدام التعبير الرمزي بدلا من اللغة العادية . ذلك أن هناك علاقات كثيرة في الفكرة ، قد تعجز لغتنا اليومية في التعبير عنها . لكن ذلك لا يعني أن مبادئ المنطق الأرسطي ، قد عجزت ، لأن كلا المنطقيين " . الأرسطي والرياضي " يقومان على نفس المبادئ ، وهي القدرة على أن تقرر مما اذا كانت النتيجة مستنبطة من قضية أو أكثر يفهم منها بأنها مبررات أم لا .

وكيفية هذا التفكير تختص اختصاصا واضحا باللغة والمنطق ، ذلك أننا في عصرنا الحديث ، عصر الاختراعات والتكنولوجيا ، نجد أنفسنا في مواجهة كلمات وبيانات وأحاديث غامضة . ومن هنا فان الضرورة اللازمة للعلاقات المنطقية بين الأفكار الى أهمية المنطق بالنسبة للتفكير الناقد .

ذلك أن التفكير الناقد يتطلب سلسلة من الدراسات وجمع الوثائق واستعراض الآراء المختلفة التي تتعلق بموضوع المشكلة ومناقشة هذه الآراء لمعرفة صحتها من فاسدها ، وتقييمها بطريقة موضوعية ، بعيدا من التأثر بالعوامل الذاتية والبرهنة على الرأي الصحيح ، وقد يستدعى البرهان بدوره الرجوع الى مزيد من البيانات واستخدام أكثر من أسلوب منطقي كالبرهنة على صحة بعض الوقائع . وهنا يقيم التلميذ علاقة منطقية على مسلمات افترض صحتها ، ويفيده في البرهنة عليه الرأي السلي يقف بجانبه .

ومن ثم فإن السؤال الذى يطرح نفسه هو : ما الأساليب التى يمكن أن تتبعها لتحسين وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المدرسة الثانوية ؟ وللإجابة على هذا السؤال فإننا نتوقف فى البداية أمام دور المعلم فهو يستطيع أن يعلم طلابه طرق التقييم والتحليل المنطقى ، بـسـل يستطيع أن يعلمهم كيفية التمييز بين قوة المنطق والحقيقة العلمية وحتى تكون المناقشة سليمة ، وحتى يكون الفرص صحيح . وخلال قيامه بهذا الدور فإن الطلاب يمكنهم أن يتعلموا كيف يتعرفون على الافتراضات وأن يتعرفوا على مدى مطابقة الظروف ضرورية وكافية من الوجهة المنطقية وأن يتعرفوا على مدى مطابقة الافتراضات لأمثلة معينة . وهناك أيضا طرق أخرى لايتسع المقام لذكرها ، ولكن العامل المؤثر فى كل هذه الطرق هو أن يمتلك المعلم معرفة فعالة للمنطق وقواعده ، وذلك بهدف تطوير قدرة الطالب على أن يفكر تفكيراً ناقداً ، من خلال اعطائه خبرة فى التحكم فى طريقة تفكيره تحت إرشاد المعلم . فالمعلم السلي يستخدم طريقة حل المشكلات عليه أن يعمل مع افراد ومجموعات

من التلاميذ ويساعدهم على توضيح معاني ، وتحليل مناقشات والاعتماد على افتراضات ، وخطط للعمل كما أن عليه أن يساعدهم في اختيار صحة قضايا تتعلق بحياتهم العامة وكذلك في تناولهم لعمليات منطقية أو لغوية .

وهناك شيء آخر يمكننا أن نعمله لتحسين القدرة على التفكير الناقد وهو أن نعلم تلاميذنا أن يميزوا ويفرقوا بين ما يلاحظونه وبين ما يستنتجونه وهذه الاستنتاجات غالباً ما تتبع ملاحظتنا بسرعة لدرجة أننا قد لانعرف أن هناك خطوات منطقية بين الاثنين :

.... ولتوضيح هذا فاننا نطرح على اساس أن شخصاً ما نشق به قد أخبرنا أنه سوف يعقد قياس معين نحن نحبه ... وقد كان المطلوب منه أن يأتي أمام هيئة مداولة لامسلان ذلك. ومن ثم فاننا نكون متأكدين أننا نعرف ماذا سيفعله هذا الشخص ... ولكن بعد ذلك يتضح أن هذا الشخص لـم يفعل ما افترضنا أنه سيعمله ، اذا هذا الشخص ناقض ما كان متوقفاً منه ومن ثم لايمكن الثقة به ... وهذه النتيجة قد تكون صحيحة .. ولكنها قد تكون غير صحيحة أيضاً مع القول بأن تفكيرنا منذ البداية كان غير ناقداً .

وقد يتساءل البعض لماذا يجب أن يتعلم الطلاب كل هذه العمليات المنطقية ، ولماذا لانتركه يذهب مباشرة الى النتائج ؟ .

والاجابة على هذا أن الطالب سوف ينتقل الى النتيجة بسرعة وذلك لأن الناس تميل من القفز الى النتائج السلي النتائج مباشرة ، ولكننا هنا نتحدث ليس من كبقية وصول

وصول الناس الى النتائج ، ولكن مما يفعلون بعد الوصول للنتائج . والسبب في تعلم الطلاب هذه العمليات المنطقية ، هو أن الفرد الذى يمس الفرق بين ما يلاحظ وبين ما يستنتج ، والذى يعنى أكثر من سلطة الأفكار التى تربط بين الاثنين ، تكون لديه قواعد تبين صحيح الفكر من فاسده . كما أن هذا الشخص من المحتمل أن يرتكب أخطاء أقل من الشخص الذى لايعي هذه الأمور المنطقية .

أما السؤال الذى يطرح نفسه هو : ثم ماذا عمن انتقال أثر التدريب في التفكير الناقد ؟ فانه من المتوقع أن تنعكس جوانب التفكير في سلوك الطلاب الذين يتعلمون كل هذه الأمور على شرط أن تكون قد علمنا هذه الجوانب في تشكيلة مختلفة من المواد الدراسية والمواقف الحياتية ، وكذلك على شرط أن يكون التلميذ قد أصبحوا على وعى بهذه الجوانب ، وأن يكونوا قد وصلوا الى الاستمتاع عنـــــــد ممارستهم هذا النمط من التفكير ، بحيث يصبح مثلهم الأملى .

العلاقة بين المنطق الشرطى والرياضيات :

هذه العلاقة يمكن أن نسميها علاقة تقاطع وليست علاقة تساوى ، ذلك أن بينهما من المشابهة في الغاية والطبيعة ما يجعل الزواج بينهما ممكنا . فكلهما يميل الى التجريد ، فلا يبنى الا بالصورة كما أنهما يتفقان من حيث الغاية وهو الوصول الى الربط الصحيح بين الأشياء عــــــن طريق عمليات فكرية تخضع لقواعد ثابتة : ولذلك فقد اتجهت البحوث والدراسات الخاصة بتدريس الرياضيات الى التوجيه بأن يتخلل منهج الرياضيات بجميع فروعه مسائل لفظية من حياة الطلاب ، كي يتفكروا فيها كما يفكروا ويتأملوا عند

علمهم للمسائل الهندسية والعديدية والرمزية وحتى يشعروا بأن لغة المنطق هي لغة الحياة، كما هي لغة الرياضيات ويدركوا أهميتها في حل المسائل الرياضية وغير الرياضية.

للمathematics وخاصة منذ عصر " نيوتن وليبنيتس " تقدمت تقدما كبيرا . فقد اكتشفت الهندسات اللاقليدية ، وقامت في الرياضيات الجديدة نظريات عدة فكانت نتيجة هذا التطور أن بدأت محاولات لتوضيح طبيعة الرياضيات وفلسفتها . ولقد تطلب هذا البحث في الأسس المنطقية للحساب ضرورة وجود لشق منطقي يعتمد بالشمول والدقة الكاملة . وهكذا أصبحت هذه الأبحاث بمثابة القوة الدافعة لتطوير هذا المنطق الحديث .

وهكذا بدأ منذ نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين الاتجاه الى توسيع مفهوم النسبية . وكذا ازدياد الاتجاه الى الصياغة العنصرية للرياضيات . مما أدى الى اقتراب كل من المنطق والرياضيات وقد أدى توسيع مفهوم النسبية ، الى عدم ضرورة اتخاذ المنطق التقليدي بل امكان تعديله واقامته على طريقة رياضية .

ولقد عبر " شليك " عن هذا المعنى بقوله : ان الرياضيين قد طوروا الأساليب المنطقية منذ حوالي ١٩٢٠ الى ١٩٣٠ وذلك بهدف حل المشكلات التي يتمكنوا من التغلب عليها باستخدام طرق المنطق التقليدي .

ولقد قام كل من " بيانو وفريجة " وهوايتهد وراسل وهيلبرت " ببحوث لتطوير هذا المنطق حينما لوحظ ظهور عدة تناقضات في النسخ الرياضي الخاص بنظرية المجموعات

وقد اتضح أن هذه التناقضات لم تكن ذات طبيعة رياضية، بل كانت ذات طبيعة منطقية عامة، وبالتالي لا يمكن التغلب عليها إلا بواسطة إعادة بناء النطق المنطق .

فعلى المنطق إذن أن يستعير من الرياضيات مناهجها وأساليب العمل فيها، وأن يطبقها على موضوعه الخاص، ذلك أن الرياضيات اتخذت رموزا معينة تتفق عليها بين المشتغلين بها لتكون أداة للتعبير عن القضايا الرياضية ونظرياتها . وهذا ما نلاحظه في الجبر والهندسة وغيرهما من فروع الرياضيات والمعروف أن العلوم الرياضية علوم استنباطية، تبدأ بفروض أو مقدمات نسلم بصحتها تعليمًا، ثم نستنبط من هذا كله النظريات في لغة دقيقة محددة وأهم ما يعنى به المنطق الرياضى هو اخضاع الحدود المنطقية التى يستخدمها فى تركيب القضايا المنطقية لحساب دقيق كالأذى تراه قائما بين الرموز الجبرية فى الجبر، ولعمل أهم ما ساعد على تقدم هذا الاتجاه وتطوره، تلك الملة الوثيقة التى بدت واضحة بين المنطق والرياضيات على صورة أدت بالمدرسة المنطقية المعاصرة، وعلى رأسها " هوايتد ورسل " الى حد القول أن الرياضيات منطقتق رياضى، فقد أكدوا فى كتابهما برنكبيا أو أسس الرياضيات انه لا توجد أية عملية رياضية لاتقبل الشرح والتفسير بعمليات منطقية . ولا توجد فكرة فى الرياضيات ترفض التفسير بلغة المنطق، ولذلك فقد اتجهوا الى تفسير الأفكار الأساسية فى الابنية الرياضية مثل نظرية العدد والحساب والجبر والتحليل بما يقابلها من الأفكار المنطقية وعمدا معا الى وضع النظرية الجبرية المجردة فى صيغة منطق العلاقات .

وقد أكد " رسل " أنه ليس المقصود من ذلك أننسا

داخل حدود الرياضة نستخدم مبادئ المنطق ، مع بقى
 الرياضة علما قائما بذاته . لكن المقصود هو " أننا نريد
 أن نبين امكان استغنائنا عن المصطلحات وحلها الى مدركات
 منطقية .

وخرى الكثيرون منذ أواخر القرن الماضى على تطوير
 هذا المنطق ومن أبرز محاولات تطوير هذا المنطق نحو الصورية
 محاولة " ريشنباغ " الذى كان يهدف الى تحقيق التصميم
 فى هذا المنطق ، ولذلك فقد كان منطق القائم على
 الاحتمالات ذا هدف لا نهائى من قيم الصدق وقيم الكذب ،
 التى لاتعدو أن تكن تعميما للمنطق الصورى ، على نحو
 ما يظهر الفارق بين هندسة " اقليدس " ، والهندسات
 اللاتقليدية ، وهذا التعميم الذى حققه انما جاء بناء على
 استبدال فكرة اللزوم بين القضايا بفكرة القفية ، واستبدال
 الصدق بفكرة الاحتمال ، وتلعب الأحكام الاحتمالية فى هذا
 المنطق نفس الدور الذى تلعبه أحكام الصدق فى المنطق
 الأرسطى ، وتظهر هذه الأحكام لا بوصفها قضايا صادقة ،
 وانما بوصفها بيانات ذات وزن معين ، بحيث يستلزم ماعداها
 ولكن الصورية بمعناها الشامل والحديث لم تكتمل الا عندما
 اتضح للمنطقيين البحث عن استقلال البديهيات الذى أدى
 الى اكتشاف الدلالات الحقيقية لعملية التجريد . فإذا
 ما توافر لدينا نق للبديهيات المستقلة ، فإننا نسرّع
 فى رفضها واحدة بعد الأخرى ولا نستبقى منها سوى النظريات
 الأكثر عمومية ، مثال ذلك تصفية جميع التعريفات الخاصة
 بالرياضية نظما قائمة على أسس منطقية فالرياضيات هى
 احدى طرق المنطق وقضايا الرياضة عبارة عن معادلات ولذا
 فهى أشياء لقضايا لمنطق العالم الذى تظهره قضايا المنطق
 فى تعميمات الحاصل ، تظهره الرياضيات فى معادلات .

ولهذا فقد أكد كثير من علماء الرياضة والمنطق المعاصرين ، وعلى رأسهم " رسل " أن فكرة العدد لا تأتي الا بعد ان تسبقها خطوات عقلية تقع كلها في مجال المنطق ، واذن بالخطوة الاولى من التفكير الرياضي ان هي الا مرحلة متقدمة تبدأ مع الأصول الاولى للمنطق ، وبهذا تكون الرياضة في حقيقة أمرها استمرارا للمنطق ، وذلك أن الرياضيات انحصرت في نشأتها وتكوينها على دراسة جزء واحد من واقع الانسان ، وهي واقعة المكان والزمان ، وما كان لها أن تتطور في العصر الحديث للتضمن اجزاء أخرى من الواقع الاجتماعي والفيزيقي للانسان ، الا باعتمادها واستفادتها من تقدم علم المنطق الحديث بشكله الرمزي على سبيل المثال يكفى أن نشير الى تكوين الحاسبات الاليكترونية الحديثة هي شكل من أشكال الاعتماد على المنطق .

ولهذا فقد أصبح من أهم أهداف تدريس الرياضيات مساعدة الطلاب على أن يكتشفوا بأنفسهم قواعد وأنماط ونماذج رياضية جديدة ، وهو يعزز القول بأن الرياضيات الا بناء من العلاقات ، ويكون تعلمها ماهو الا تفهم لهذه العلاقات والرموز الدالة عليها ، واكتساب البصيرة على تطبيق المفاهيم الرياضية في مواقف حقيقية موجودة فعلا في العالم المعاصر .

وحتى مع هذا التقدم في الرياضيات المعاصرة ، فلا زالت امكانياتها ومعالجتها لشئون حياتنا اليومية ، وما يدور بفكر الانسان المعاصر ، فعلاقتنا الاجتماعية ، وما يعبر منها في العلوم الانسانية وفي آحاديتنا اليومية وشؤوننا الاقتصادية والسياسية لم تتقدم معها الرياضيات بحيث تغطي جوانبها ، وتمكن الانسان من فهم هذه الشئون فهما

نقديا ، وهنا يأتي دور المنطق .

ولهذا يذكر " جيوفنز " في مقارنة يعقدها بين قاعدة المنطق ومنفعة الرياضة ، أن الطالب الذي يضطر الى معرفة الرياضة لن يستخدمها في حياته بعد ، ولكن الذين يقومون بالاشراف على تعليمه يهتمون تعريفه بقوانين التفكير والاستدلال . فيكون على جهل بها مع انها تتصل بتفكيره واعتمد " جيوفنز " على تجربته في التعليم ولاحظ في ضوءها أن حل المسائل المنطقية ومراولة الجدل والكشف عن المغالطات هو مالا يقل في منفعته عن عمليات الجمع وحل المسائل في شتى فروع الرياضة .

وهكذا يتضح أن تدريس المنطق الشرطي يسهم فسي مساعدة تلاميذ التعليم الاساسى على فهم الرياضيات واستخدام مقولهم عند حل مسائلها .

الفصل الخامس

الخصائص النفسية لطلاب المرحلة الثانوية

الفصل الخامس

الخصائص النفسية العامة لطلاب المرحلة الثانوية ومدى حاجتهم للموارد التعليمية

التربية في أصلها عملية تنشئة اجتماعية، تهدف إلى تزويد الطالب بالخبرات التي تؤهله للمشاركة في المجتمع فإذا اتفقت هذه الخبرات مع مطالب النمو، تحقق التوفيق بين حاجيات الفرد وأهداف المجتمع، والتعليم الثانوي يقابل مرحلة نفسية هامة هي مرحلة ما بعد الطفولة أو مرحلة المراهقة، وتعنى كلمة "مراهقة" التدرج نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والانفعالي مما يجعلها تختلف عن معنى كلمة "بلوغ" التي يقتصر معناها على ناحية واحدة من نواحي النمو وهي النتحية الجنسية، والمراهقة ذات طبيعة بيولوجية واجتماعية على السواء، وهي تمتاز بنمو سريع يشمل جميع النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ولذلك ساد الاعتقاد قديما بأن المراهقة مرحلة بحث جديد أو ميلاد جديد للطفل، ولكن علم النفس الحديث يتجه إلى اعتبار المراهقة مرحلة فيسّر مستقلة عن مراحل النمو، بل هي حلقة في دورة النمو، تبني على ماضيها، وتؤثر في حياة الطفل القادمة.

أما الاتجاه الثاني لعلم النفس الحديث، فهو يعارض النظر إلى المراهقة باعتبارها فترة من فترات النمو التي تتميز بالثورة، والتمرد، لأن تمرد المراهق ينشأ بسبب جهل المشرفين على تربيته بنفسيته فيفرضون عليه القيود التي تحول بينه وبين تطلعه إلى التحرر والاستقلال.

وهناك اختلاف بين المربين حول هذه المرحلة — من النمو ، فبينما يصفها البعض بأنها مرحلة صعبة يتعرض فيها الشباب لكثير من المشكلات والهموم ، يرى البعض الآخر أنها فترة تكيف ، وليست فترة تغير فجائي ، فهي تتسم بالانتقال التدريجي الا أن التغيرات السيكولوجية ، والنفوسية الثقافية تحدث مشكلات صعبة التكيف فهي اذن فترة من حياة كل فرد ، أما أن تكون فترة طويلة الأمد ، أو قصيرة الأمد ، وهذا يتوقف على عوامل بيئية وحضارية واقتصادية واجتماعية معينة ، وبذلك تعتبر الظاهرة السلوكية للمراهق ظاهرة حيوية اجتماعية ، وهي نتاج تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية ، البيئة بالمثيرات المختلفة ، ومن السهل تحديد بدايتها ، ولكن من الصعب تحديد نهايتها ، والمراهقة مرحلة معقدة نسبيا وترتبط ارتباطا وثيقا بالوضع الحضارى السائد في المجتمع الذى ينتمى اليه المراهق وعليه تتخذ المراهقة صورا وانماطا متعددة من بلد لآخر ، وفق الثقافات الموجودة . والعادات المتبعة هذا بالإضافة الى الخلافات الفردية بين المراهقين فى البلد الواحد . ذى الثقافة الواحدة والعادات المشتركة فاختلاف الأسرة ووسطها الاجتماعى والاقتصادى وثقافة الابوين والاخوة والاخوات كل ذلك له أثر واضح فى صورة المراهقة ، ومن الشاهد ان الصفات النفسية السائدة فى تلك المرحلة من مراحل النمو تميز فى خائصها عن الأخرى . حقيقة انه لا توجد فاصلة بين مرحلة وأخرى ولكن الشكل العام للناس يختلف ، كما تتباين أهداف كل مرحلة تعليمية وفقا لذلك ، وتمثل بصورة عامة فترة انتقال تتميز بناهيتين :

- ١ - اتساع نطاق المواقف التى يواجهها المراهق مكانيا وزمانيا واجتماعيا ، فهل ينتقل فى أماكن جديدة

متعددة، وهو ينظر الى المستقبل البعيد ويتطلع الى
مصره، وهو يتصل بجماعات جديدة خارج نطاق الأسرة
والمدرسة .

٢ - فمضى تلك المواقف الجديدة، وعدم انتظامها ففى
أشكال محددة، مستقرة يسهل عليه ادراكها وفهم
طبيعتها .

والمؤلف وهو يحدد دراسة خصائص طلاب المرحلة
الثانوية باعتبارهم محور العملية التعليمية - يرى أنه
مع أهمية القيام بدراسات أصيلة وجذرية حول خصائص الطلاب
ومدى حاجتهم للفلسفة الا أنه لا يعتقد بإمكانية القيام
بدراسة من هذا النوع حيث انها تحتاج الى بحث مستفيض
منفصل ، هذا بالإضافة الى توفر العديد من البحوث التى
أجريت فى هذا المجال ، سواء التى تتصل منها بخصائص
النمو بوجه عام ، أو التى تتعلق بدراسة خصائص الطلاب
المصريين بوجه خاص ، مما يمكن الاعتماد عليها فى التعرف
على خصائص الطلاب فى المرحلة الثانوية ومقتضياتها
التربوية ، وسيقوم الباحث فى مناقشة مدى حاجة طلاب
المدرسة الثانوية فى ضوء خصائصهم باتباع الأسلوب التالى:

١ - اختيار بعض الدراسات والبحوث التى يمكن من طريقها
تحليلها التوصل الى أهم خصائص نمو طلاب المرحلة
الثانوية . والمقتضيات التربوية لها ذات العلاقة
بالبحث ، هذا مع الاستعانة ببعض الكتب والدراسات
التي تناولت خصائص طلاب المرحلة الثانوية .

٢ - ان اختلاف طبيعة المراهقة، وخصائص نمو الأفراد،
باختلاف الافراد والمجتمعات والثقافات ، قد لا ينافى

التسليم بوجود خصائص عامة ومظاهر مشتركة للنمو، في هذه المرحلة من التعليم يميزها عن بقية المراحل الأخرى السابقة لها والتالية عليها.

٣ - ان التعرف على جميع جوانب النمو ، وخصائص كل جانب لطلاب المدرسة الثانوية في مصر، من طريق الدراسة الميدانية ، يتعدى الجهود الفردية للمؤلف ، وبالتالي فاننى سوف أركز على الخصائص العامة ذات العلاقة الفلسفية - كمادة دراسية ، دون التفاصيل الدقيقة لكل الخصائص في جميع جوانب النمو .

مظاهر النمو العقلى وعلاقتها بصادة الفلسفة :

ان العناية بالنمو العقلى فى التعليم الثانوى، موضع اهتمام السلطات التعليمية بل لعل القيمة التى تعطى لهذا المظهر النمائى - ولا زالت تعتبر من أكثر القيم وزنا فى هذا التعليم ذا قورنت بمطالب النمو الآخر ، ولاشك ان الاهتمام بالناحية العقلية فى التعليم الثانوى ، ويدعو الى مناقشة مظاهر النمو العقلى لدى طالب التعليم الثانوى من خلال خصائص المراهقة ، وفيما يخص النمو العقلى ، فان النمو فى المراهقة لا يقتصر على التغييرات الجسميـــــة والفسيولوجية بل ان المراهقة تتميز بأنها فترة نضج فى القدرات العقلية، وفى النمو العقلى عموما ، ولكن ملاحظة النمو العقلى أصعب من ملاحظة النمو الجسمى ، اذ من السهل أن نقيس طول الجسم ووزنه، ولكن قياس العمليات العقلية ، وانواع النشاط المرتبطة بها أمر من الصعوبة بمكان

لقد اثبتت بعض الدراسات ان طلاب المدرسة الثانوية، قد

أحرزوا من النضج العقلي فوق ما أحرزه طلاب المرحلة السابقة ، فيصبحوا أكثر عناية بالأمور المعنوية ، وأقل اهتماما بالأمور المادية الحسية ، وتظهر لديهم القدرة المتزايدة على التعميم ، والتعامل مع المجردات وتطبيق قواعد المنطق والتفكير بلغة النظريات والفروض ، باستخدام مفاهيم الزمان والمكان والعدد في معالجة القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تدور حولهم ، ومن أهم ما نلاحظه في فترة المراهقة زيادة حب استطلاع المراهق فيما يتصل بطواهر البيئة التي يعيش فيها ، وطواهر الحياة بوجه عام ، ويميل المراهق الى جمع ما يستطيعه من معلومات من النوع العملي ، ومما يتعل بالمجتمع ومشكلاته ونظمه ، وتزيد قدرته على ادراك الحداث الماضية والحاضرة والمستقبلية ، القريبة والبعيدة ، ويصبح المراهق أيضا ميالا الى التجريب فيما حوله ، مما يستطيع الوصول اليه ، كما يتميز المراهق بميله الى التحرر الفكري في معالجة الموضوعات النظرية العقلية المجردة ، حيث يميل المراهق في فترة معينة من مرحلة المراهقة الى التفكير في معنى الحياة ، ومكانته فيها ، وتصبح لديه القدرة على معالجة - المسائل الاجتماعية بطريقة جديدة ، وتحليل المواقف تحليلا معقولا ، كما يستطيع أن يقوم نفسه تقويما يتسم بالدقة اكثر مما كان عليه قبل ذلك ، فالمرهقين عموما يهتمون بالمشكلات الفكرية ، والقضايا السياسية والاجتماعية أكثر من اهتمامهم بالمناهج الدراسية ، وقد يساعد ذلك على القدرة الاستقرائية التي تبدو في سهولة اكتشاف القاعدة من جزئياتها والقدرة الاستنباطية التي تبدو في سهولة معرفة الجزئيات تحسنت لواء قاعدة عامة ، والقدرة على اقامة الاحكام... وهي من الملامح الاساسية للنمو العقلي في حياة المراهق .

متطلبات النمو العقلي :

١ - ان المطلب الاول للنمو العقلي يتعلق بنمو القدرة العقلية العامة من حيث أنها تعمل الى اقصى نمو بها، أو على الأقل تقترب من اقصى نمو لها في نهاية التعليم الثانوي ، ومعنى ذلك من الناحية التعليمية أن الطالب في هذه المرحلة يستطيع ان يتعلم أي موضوع ويكتسب أي مهارة ، على شرط أن يقدم له داخل اطار معين، من الأطر التي تيسر له حسن التفاعل في هذه المواقف المختلفة ، ولأنك أن المدرسة المؤسسة الاجتماعية التي صنعها المجتمع لنقل تراثه الثقافي والاجتماعي والعلمي الى الاجيال المقبلة، وبالتالي فان المدرسة هي الكفيلة باتاحة الفرص للطلاب لاكتساب المفاهيم الاجتماعية اللازمة لهم في حياتهم ، ونحن اليوم نعيش في حقبة حفارية على قدر كبير من الاهمية ليس فقط من النواحي الاقتصادية والسياسية بل كذلك من النواحي الثقافية والفكرية والاجتماعية فليس الناحية الاجتماعية، نحن ننزع الى تربية جيل جديد، قادر على تحمل المسؤوليات الاجتماعية ، وفهم القيم الجديدة التي نعيش فيها ، اما فيما يتعلق بالنواحي العلمية ، فان طلاب التعليم الثانوي ينزعون بشغف نحو اكمال مفاهيمهم عن هذا الجزء من الحضارة ، بطريقة منظمة تساعدهم على فهم الأحداث الجارية حولهم ، فطالب التعليم الثانوي ينشد فهم الأفكار الرئيسية والمبادئ العامة الكامنة وراء تنظيم الذرة ، كالنظرية النسبية... الخ، وهذه كلها أمور تعالج امور تعالج في أي منهج من مناهج الدراسة ويجب أن تكون هدف واضع المناهج ، ليس بحال من

الأحوال ، حشو اذهان الطلاب بمجموعة من المعارف والمعلومات التي لارابط بينها ، وانما تنظيم المناهج بناءً على تحديد مجموعة المعانى والمفاهيم التي يسوء الطالب ان يتعلمها... وهكذا حتى يخرج للمجتمع مواطناً مزوداً بمجموعة من المعانى والمفاهيم. التي تساعد على التوافق العقلى لسير الحضارة وركب التاريخ .

٢ - أما المطلب الثانى للنمو العقلى ، فانه يتعلق بتوزيع هذه القدرة العقلية وذلك فى تخطيط الخبرات التعليمية ، يجب أن يراعى واضعوا المناهج والمدرسين هذه الفروق التي توجد داخل الفصل الواحد.

٣ - اننا اذا أخذنا فى الاعتبار حقائق النمو العقلى ، وأردنا أن نترجمها فى عبارات ومطالب هذا النمو التعليمية ، فاننا نجابه بمشكلة ايجاد المنهج المتمايز ، الذى يتصف بأن فيه قسطاً من العمومية ، بيد أنه ينمى فى القسط الآخر منه ، نمو التمايز الاختيارى فى بقية موارده المختلفة ، ونلخص بالمنهج المتمايز، المنهج الذى تتنوع موارده على اساس تنوع القدرات التي تتمايز فى هذه المرحلة الدراسية ، فلا يجدر بنا أن نقتصر على المواد التي تعتمد على القدرة اللفوية ، والقدرة العددية ، انما يجب أن نضيف مواد أخرى ، نلتمد على القدرة المكانية والقدرة الميكانيكية . وهذا المنهج المتمايز لايفيدنا فى قدح قدرات الطلاب المختلفة فحسب بل فى تحقيق التكامل فى الخبرات المطلوبة .

٤ - ان من أبرز الخصائص المتمثلة بالنمو العقلى للطلاب هو الزدياد القدرة على زيادة المعارف واتخــاذ القرارات وتكوين الاحكام، وممارسة المنطق، ولذلك ترى الدراسات التى أجريت حول هذه الخصائص مايلى:

(أ) البدء فى تعليم والتلاميذ قدرا كبيرا مــن المعارف المتمثلة بالمواد المختلفة .

(ب) الاهتمام بتدريب التلاميذ على كيفية إصدار الاحكام .

(ج) البدء فى تعليم التلاميذ المبادئ والمفاهيم الصحيحة للعلم .

(د) توفير الخبرات التى توضح للطلاب المواقف المستقبلية التى قد يجابهها فى أيامه المقبلة من طريق اتاحة الفرصة له لاكتساب المفاهيم الاجتماعية واستكمال مفاهيمه العلمية بصورة منظمة ، تساعد على فهم الأحداث الجارية .

٥ - يرتبط النمو العقلى لطلاب المرحلة الثانوية بظهور بعض الاهتمامات الخاصة فى المجال الثقافى مــن أهمها :

الاتجاه الى المحسوس الى المجرد والقدرة على الوصول الى مستوى الأفكار المجردة، حب الاستطلاع العقلى ، الاتجاه نحو الأخذ بالمفاهيم الاخلاقية ، تعشيا مع هذه الاهتمامات يقترح الباحثين مايلى بالنسبة لمناهج المدرسة الثانوية .

- أ - الاهتمام بالمفاهيم والمبادئ العامة .
 ب - البدء في تدريس النظريات والأفكار المجردة .
 ج - الاهتمام بالقيم الأخلاقية ، والاتجاهات السلوكية السليمة .

د - الاهتمام بتدعيم اتجاهات المراهق ، ونحو الخير والعمل الصالح والمشاركة الوجدانية والرفقة في الإصلاح .

٦ - ان الزيادة في القدرات العقلية ، التي جاءت متدرجة ، قد تؤدي الى نتائج خطيرة من حيث مدى استثمارها والافادة منها ، فالقدرة على التذكر والاستدلال في ميدان الثقافة والتحليل ، وقدرة المراهق على استيعاب مفاهيم مجردة كالعدالة والفضيلة تفتح امامه آفاقا واسعة في تطوير الفكر ، وما يصدق على الاستدلال ، يصدق على الخيال ، اذ يمكن استثماره كذلك في هذه القدرة على نطاق واسع في تذوق الآداب والفنون .

٧ - وثمة نتيجة هامة - في ضوء ما سبق - ان طالب المرحلة الثانوية ، ليس قادرا فقط على دراسة مادة الفلسفة ، بما فيها من مفاهيم مجردة - ومذاهب اجتماعية ، بل ان هذه ضرورة حياة :

- (أ) حتى يتحقق نمو العقل ، ويستمر في الزيادة .
 (ب) حتى تتكامل الجوانب العقلية مع الجوانب الأخرى ، ويتحقق مبدأ شمول النمو .
 (ج) تغيير الرد الحاسم لمن يتعللون بأن الفلسفة تحتاج لقدرات خاصة ليست متوافرة لتلميذ المرحلة الثانوية ، ولذلك يطالبون بالفناء مادة الفلسفة .

ولهذا فان تدريس الفلسفة في هذه المرحلة من التعليم يختلف عن تدريس أى مادة دراسية أخرى ، بحيث يصبح الهدف الأساسى من تدريسها لا ينحصر فى اكساب الطلاب وتلقينهم معارف وآراء فلسفية معينة وانما ينبغى أن يتجه الى تدريبهم على التفكير والقدرة على الجدل العقلى والمناقشة والحوار الديمقراطى من خلال طرح المشكلات الفلسفية المختلفة وهى من المهارات التى تلائم عددا كبيرا من الأهداف التربوية .

وتقتضى هذه الحقائق من منهج الفلسفة ما يأتى :

- ١ - تحرير الطالب من الأفكار والآراء المتواترة ، والفرار الى النتائج ، وتقديم الحقائق الى الطالب بدون اخفاء أو تشويه .
- ٢ - ان يولى المنهج عناية خاصة بالمشكلات والقضايا الفكرية والاجتماعية ذلك أنها تنمى القدرة على التفكير الطيم وما يتمل بها من مهارات .
- ٣ - ان يعنى المنهج باكساب مهارات التفكير الناقد الموضوعى .

مظاهر النمو الاجتماعى وملائتها بمادة الفلسفة :

يقرر كيرت ليفين صاحب نظرية المجال ، ان المراهقة تتمثل بصورة عامة فى الآتى :

- ١ - فكرة انتقال تتميز بناحيتين :

(أ) اتساع نطاق المواقف التي يواجهها المراهق، مكانيا وزمانيا واجتماعيا فهو ينتقل من أماكن جديدة ومتعددة ، وهو ينظر خارج نطاق الأسرة والمدرسة .

(ب) غموض المواقف الجديدة ، وعدم انتظامها من أشكال محددة مستقرة .

٢ - ومواقف مستقل ، في فترة انتقال اجتماعي ، حيث يكون على المراهق ان يتجاوز عالم الطفولة الى عالم الكبار .

ويلخص محمد مصطفى زيدان أهم مظاهر النمو الاجتماعي فيما يلي :

(أ) التأليف ومظاهره : ميله الى الجنس الآخر ، وفي وثوقه وتأكيده لذاته ، وفي خضوعه لجماعة النظائر ، وفي عمق بعيرته الاجتماعية ، وفي اتساع دائرة نشاطه الاجتماعي .

(ب) النفور : يتلخص في تمرد على الراشدين ، وسفريته من بعض النظم القائمة ، وتعميه لآرائه وأقرانه ومناقسته لزملائه في العابهم وتحصيلهم ونشاطهم .

فالسلوك الاجتماعي للمراهق لا يعدوا ان يكون نتاجا لتفاعل مجموع القوى العنصرية والوجدانية والعقلية من مؤثرات البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها المراهق .

متطلبات النمو الاجتماعي :

١ - حصول المراهق على الاستقلال الاجتماعي ، بالنسبة لأبويه ، وبالبالغين ما حوصله ، وقد يرتبط هذا المطلب الاجتماعي بعمل المراهق جزءاً ، من الوقت كس يستقل اقتصادياً .

ومن جهة أخرى حتى لا تؤثر نزعات الاستقلال والوقوف بمعزل عن سلطة الوالدين ، في علاقة الحب والمودة بينهما .

٢ - تكوين علاقات مع أقرانه ، ويتطلب هذا أن يتكون لديها اتجاه انشائي تعاوني نحو الأشخاص ذوي الميول المختلفة والقدرات والخبرات .

٣ - الاختيار للمهنة ، والاعداد والاستعداد لها ، فهناك فرص أمام المراهقين للتدقيق المهني ، وأمام المدرس للتعرف على ميول تلاميذه ، المراهقين وقدراتهم ، وذلك أثناء الهوايات التي يشجعها المنهج الدراسي وفي أثناء عمل التلاميذ في ورش المدرسة ومعاملها وفي أثناء زيارات - التلاميذ لما يوجد في البيئة المحلية ، من ورش أو مصانع أو معامل أو حقول أو منشآت أو مؤسسات مختلفة ، وفي أثناء تدريسي التلاميذ عملياً في بعضها وكذلك في اتصال التلاميذ بأهل البيئة المحلية ليجمعوا ما يحتاجون إليه من معلومات ، ويوجه المدرسين تلاميذهم في ذلك على ألا يفرضوا على أي تلميذ منهم مهنة من المهن ، بل يوجه المدرسين كل تلميذ وفق ميوله وقدراته ،

ويتركون له حرية الاختيار ويكن هذا الاختيار في أواخر المراهقة، حيث تكثر خبراز المراهق وتتفح ميولـه، وتتفح اتجاهاته النفسية.

٤ - بناء قيم مرغوبة في المجتمع ، وعلى المراهق أن يمارس تلك القيم من الناحية الاجتماعية والأخلاقية والروحية ، على أن يشجع المنهج المدرسي المراهقين على اختيار ما تقبلوه من مبادئ ، واتجاهات نفسية عمليا ، وكذلك ما اكتسبوا ما قيم ونظم خلقية ، وما أصبح لديهم من وجهات نظر ، وما يحدرون من أحكام على الناس ، وما يمارسوه من قواعد خلقية ، وما يتبعونه من مثل عليا - ويكون مجال هذا الاختيار العملي علاقات المراهقين وتعاملهم بعضهم مع بعض في المدرسة ، كما يكون مجاله محيط الأسرة فيـدرك كل مراهق عمليا مدى صلاحية هذه النظرية للتطبيق، ويرشد المدرسين تلاميذهم المراهقين على أساس مايدل عليه هذا التطبيق ، وتكون المعويات التي يجدها المراهقين في تعاملهم بعضهم مع بعض ، مع غيرهم موضع مناقرات ومناقشات فيما بينهم تحت اشراف مدرسيهم، وفي هذه المناظرات والمناقشات يوجد التلاميذ ليغهموا أن المثالية ، وان كانت غير محققة تماما في واقع الحياة فليس معنى هذا اهمالها أو التشكك فيها بل يجب العمل على تطبيق كل ما يستطيع منها في الظروف المحيطة مع العمل على توسيع نطاق تطبيقها بقدر المستطاع .

٥ - نمو الميول والمفاهيم والمهارات اللازمة للانخراط في سلك المجتمع الذي يعيش فيه وتحمل مسئولية سلوكه

الاجتماعى وتعلمه القراءة والمناقشة من خلال المنهج المدرسى الذى يوجه قدرة المراهقين على النقد توجيهها آخر اكثر قيمة اذ يشجعهم على نقد الظواهر الاجتماعية نقدا بناءً يتخذ أساسا لتوجيههم الى الاشتراك الايجابى فى اصلاح المجتمع .

٦ - يتولد من الميل الى الانتقال الاجتماعى ، حاجة شديدة لدى المراهق الى المثال ، بديلا للآب ، يكون موضع اعجابهم وتقديرهم ، وحيثما يمكن ان نحقق المثال لهؤلاء الطلاب من بين الشخصيات العامة الفكرية أو السياسية أو التاريخية ، ينتج ذلك تأثيرا كبيرا على سلوكهم الاجتماعى وتشريهم القواعد والعرف والتقاليد . وادراكهم المفاهيم الاخلاقية السائدة .

٧ - كذلك من أثر هذا الانتقال ، أن يتولد لدى المراهق الحساسية الشديدة للأوضاع الاجتماعية ، ويمكن أن تستثمر هذه الحساسية ، لتكون طاقة دفع لما تحتاجه مصر من تغيير فى القيم والسمات والخصائص المريضة على المستوى الثقافى والاجتماعى وتجاوزها نحو الأفضل ، وهذا يقتضى أن يؤكد منهج الفلسفة على النواحي الآتية :

- (أ) التعرف على الشخصية المصرية ، والثقافة المصرية بما فيها من سمات مرفية ، ينبغى تجاوزها .
- (ب) التعرف على الواقع الاجتماعى ، وتفسيره ، وما يوجد به من مشكلات اجتماعية .
- (ج) تدريب الطلاب على نقد الواقع ، ونقد أنفسهم ،

والمناقشة والحوار مع غيرهم من الطلاب، والحوار
الفكري الصحيح يستلزم الصراحة ومنها بأهم
قضايا الفكر ، وشتى اتجاهات الفلسفة قديما
وحديثا .

(د) تنمية الولاء لآراء المجتمع المحلي القومي ، من
خلال فهم المشكلات الوطنية والاجتماعية على
المستوى المحلي والمستوى القومي ، وغرس الثقة
في قدرة العقل العربي على التكيف والابتكار،
مع تناول تراثنا القومي بالنقد والتطليل ،
من خلال ربطه بما يحدث حولنا من تغييرات .

مظاهر النمو الانفعالي وملائتها بالفلسفة :

في فترة المراهقة ، وبخاصة في أواخرها ، يكون النشاط
الانفعالي كبيرا ، يختلف عما كان عليه في مرحلتى النمو
السابقتين ، وما سيكون عليه فيما بعد المراهقة ، ويؤثر
هذا النشاط الانفعالي في جميع أنواع أنماط سلوك المراهق،
ومظاهر النشاط الانفعالي ليست واحدة طول الوقت ، بل ان
بعضها يظهر مدة من الزمن ثم تقل حدته أو تختفى ، فليس
حين ان بعضها الآخر يستمر وجوده وتتأثر هذه الانفعالات
بعوامل كثيرة أهمها :

- أ - التغيرات الجسمية الداخلية والخارجية .
- ب - العمليات والقدرات العقلية .
- ج - التألف الجنسي .
- د - العلاقات الماثلية .
- هـ - معايير الجماعة .
- و - الشعور الدينى .

وقد تدور بعض الانفعالات حول امور أو موضوعات كانت موجودة في سنوات سابقة ، كما تتأثر الانفعالات بالتسراثر الثقافي والحضارى فى المجتمع .

ويختلف المراهقين بعضهم من بعض فى انفعالاتهم ، فمنهم من يصبح حاداً فى انفعالاته ، ولا يوجد الارشاد والبيئة الصالحتين فينحرف ومنهم من يصبح منظوياً على نفسه ، ومنهم من يصبح مترناً فى انفعالاته ويوائم بين نفسه وبين مجتمعه . ويضاف الى ذلك أن النضج الوجدانى ، لا يتوقف فقط على ما وصلت اليه السن ، ولكنه يتحدد ايضا بالملوب التفكير والعمل والطوك الذى يقوم به الفرد .

متطلبات النمو الانفعالى :

١ - مدامت مظاهر النشاط الانفعالى لاتكون واحدة طوال فترة المراهقة ومادامت هذه المظاهر تتأثر بعوامل كثيرة وتختلف باختلاف الأفراد ، فان نشاط التلاميذ المراهقين " الفردى والجماعى فى المدرسة وخارجها " يجب أن يصبح مجالاً يتعرف فيه المدرس على انفعالات كل تلميذ منهم ليوجه توجيهها يناسبه ويجعله يسير نحو النضج الانفعالى فيستغل المدرس فى ذلك مناقشات الطلاب وأحاديثهم الحرة ، وتعاملهم بعضهم مع بعض ، مع المدرسين ، ومع الكبار فى البيئة المحلية ، ويستعين المدرس ايضا بالاتصال بأولى الأمر ، وبالرجوع الى بطاقات التلاميذ المدرسية ، ويفهمه تأثير المجتمع الذى يعيش فيه التلميذ .

٢ - ولكى تختفى وطأة الانفعالات الشديدة العنيفة يجب

أن يكون المدرس رقيقاً مع تلاميذه مرناً في مواجهة انفعالاتهم ، ويوجه المدرس كل تلميذ في رفق ومودة توجيهها يدربه على التريث ، وعلى ضبط الانفعالات ، كما يجعله يشغل أوقات فراغه في هواياته ونشاطه الجماعي المتنوع في جو من المداقة والود مسع زملائه ، ويستغل المدرس كل مناسبة لمساعدة التلميذ على تنمية الثقة في نفسه ، وعلى فهم الظروف المحيطة به ، وليدربه على وضع الخطط ، وجمع الأدلة الكافية الصحيحة قبل اصدار الأحكام ، فكل هذا يساعد على الاتزان الانفعالي .

٣ - أن يتيح المنهج للمدرس فرساً في جميع المـــواد الدراسية لتشجيع التلميذ المراهق على التحدث عما يشعر به من مشكلات ، وتتخذ هذه المشكلات محوراً لجمع المعلومات والقيام بالوان من النشاط ، حيث يساعد كل هذا على تخليص المراهق مما يقلقه ، أو يشككه ، أو مما يوجد لديه من صراع نفسي ، كما يجعله يتعلم السلوك المناسب للمجتمع الذي يوجد فيه .

٤ - تدريب الطلاب على النقد الذاتي ، وعلى استخدام النقد كأساس من أسس التحسين . فيشارك كل تلميذ مع جماعته في نقد ما يقومون به من نشاط ، نقداً يرمى الى التحسين كذلك ، وحين ينقد المدرسون أى عمل من اعمال تلميذ فان نقدهم يكون موجهاً الى العمل نفسه ويكون النقد في صورة يتخللها التشجيع ، ويلاحظ المدرسون في كل هذا ان تتكون لدى التلميذ بالتدريج قدرة على تقبل النقد البناء ، بصدر رحب

مع قدرة على قيامه بالنقد السليم بقدر المستطاع .

٥ - ان محاولة التوافق الانفعالي ، تتم عن طريق تنمية الثقة بالنفس وشعور المراهق بذاته ، وتعزيز الثقة بها ، واعباره بأنه مثل الآخرين ويتحقق ذلك بشغل وقت فراغه بالمفيد من الاعمال ، والنافع من الهوايات ، ومساعدته على تحديد فلسفة ناجحة في الحياة .

٦ - ان النمو الانفعالي بما يتضمنه لدى المراهقين من مشاعر حب ، وحاجة شديدة الى المحبة يمكن للتربية أن تنطلق منها ، فيوجه حب البشرية جميعا ونمو حب الفعيلة والحق والجمال ، والتعلق بالاهتمامات الانسانية العليا .

٧ - أن تساهم مناهج الفلسفة في تحقيق بناء ثقة المراهق في نفسه من خلال :

أ) اتباع اسلوب الحوار الفلسفي والنقاش الحر ، بحيث يتيح للطلاب التعبير عما يجيش في صدورهم باراء القضايا والمسائل الاجتماعية .

ب) قيادة هذه المناقشات قيادة مستنيرة داخل الفصل وخارجه على مستوى الأنشطة الفلسفية - الشامل المتفتحة - على كافة الأراء .

ج) تنمية القدرة ، والثقة بالقدرة على تغيير المجتمع ، بالعمل الايجابي .

٨ - أن تعاهم مناهج الفلسفة في تحقيق الاتزان الانفعالى
بما يلى :

(أ) أن يحقق التذوق الجمالى والابداعى والخلقى ،
وكذا تذوق الاعمال الفنية والجمالية .

(ب) ان المناشط الفلسفية التى يتيحها المنهج خارج
الفصل ، يستطيع أن يبرز دور العلاقات الانسانية
أمام المراهق ، ويبعده عن الكبت والخسوف
واساليب التحكم ، واتساع المجال أمامهم بالادلاء
بوجهات نظرهم وتشجيعهم على المبدأة بالابتكار .

(ج) تحقيق الوعى للتلافيذ ، حتى يتمكنوا من الاشتراك
فى حياة الجماعة .

المقتضيات التربوية فى منهج الفلسفة :

أولا : مساعدة الطلاب على التوافق النفسى : وهذا
يتضمن :

(١) تحرير الطالب من الأفكار والآراء المتواترة ، وأنواحى
العاطفية أو القدر الى النتائج ، وتقديم الحقائق
الى التلميذ دون مبالغة أو تشويه .

(٢) ان تولى المناهج عناية خاصة بالمشكلات والقضايا
الفكرية والاجتماعية ذلك أنها تنمى القدرة على
التفكير السليم وما يتعمل بها من مهارات التفكير
الناقد الموضوعى .

٣) بناء ثقة المراهق في نفسه من خلال اتباع اسلوب التعبير عما يجيش في صدورهم بازاء القضايا والمسائل الاجتماعية، وقيادة هذه المناقشات قيادة مستنيرة داخل الفصل وخارجه على مستوى الأنشطة الفلسفية .

٤) تحقيق الاتزان الانفعالي من خلال التذوق الجمالي والابداعي والخلقي لدى الطلاب حتى يتمكنوا من الاشتراك في حياة الجماعة عن طريق ممارسة الاهتمام الايجابية على المستوى الاجتماعي .

٥) الفلسفة فكر ، والفكر تأكيد جوهري للذات ، والانسان المفكر هو القادر على التمرد والثورة على سيطر الارهاب .

ثانيا : توفير الحقائق التي تحتوى على المسواد الفلسفية في خدمة المعلومات بقدر ما هو تعديل في السلوك والانسان لا يوجه اجتماعيا لأنه مرك الحقائق الاجتماعية ولكن لأن سلوكه تعدل بحيث أصبح في الحدود التي هي في صالح الجماعة . لذلك فالمهم ليس المناهج ولا حقائقها وانمسا المهم هو ما وراء المناهج ، وهو التوجيه العقلي نحو التطور والتقدم، وهذا هو المقصود بالاتجاهات العقلية والقيم والمفاهيم الاجتماعية وهذا هو المهم في المواطن وليس معنى هذا أن العلم ليس مهما ولا أن الحقائق ليست مهمة ، بل ان هذا معناه ان تلك الأشياء تعطى أهمية أكثر مما لها الآن ، فلا تقتصر عليها، انما تعلق بحيث يظهر مفرها ، وبحيث تحقق الفائدة الاجتماعية منها .

ثالثا : مد الطلاب بالمعلومات اللازمة لإقامة علاقات

إنسانية هي النتائج العام للموقف الاجتماعي الذي يوجد فيه الفرد من جماعة من الناس ذات الهدف المشترك ، ولاشك أن وجود التلميذ بالمدرسة يمتص منه جزءا كبيرا من الوقت يحل الى مايقرب من ست ساعات يوميا ، ولذلك يقوم هذا الموقف الاجتماعي بتكوين علاقات بينه وبين التلاميذ ويتيح لكل واحد من أفراد المجموعة أن يعرف غيره ، ويدرك العلاقة بينه وبين الآخرين ، ويعمل على تحسين هذه العلاقة ، وهذا يحتاج الى تحديد بعض المقومات الرئيسية التي يتحتم على الفلسفة أن تساهم في توفيرها ، حتى تضمن نوعا من العلاقات الانسانية السليمة ، من هذه المقومات :

(١) الدوافع الفردية والجماعية والسيكولوجية والاجتماعية والثقافية ففي تدريس علم النفس ، ينبغي أن نؤكد على هذه الجوانب الانسانية والاجتماعية وعلى ضرورة تهذيب الدوافع الأولية ، وصفها بصفة انسانية واجتماعية .

(٢) الروح المعنوية ، من خلال توجيه أعضاء الجماعة الى التعاون والتماسك من تلقاء أنفسهم لا تتيجها سلطة خارجية ، ووجود القدر من الصراع والاحتكاك بين أعضائها وكذا وجود أهداف مشتركة يعمل الجميع من أجلها واتجاهات نفسية ايجابية لدى الأعضاء نحو أهداف الجماعة .

(٣) المفاهيم والمدركات التي يكون لها دور كبير لا يقل من دور الدوافع في تحريكنا نحو سلوك ما . بل ان هذه المفاهيم والمدركات هي التي تعطي للدوافع ابعادها وحدودها وأوصافها . والواقع ان الناس في تعاملهم مع

بعض لا يتعاملون بحقائقهم فقط ، وإنما يتعاملون بمفاهيمهم ومدرجاتهم من بعضهم البعض ومن هنا كانت أهمية دراسة السلوك الإنسانى ، والجهاز النفسى للفرد فى علم النفس فذلك يتيح لتلميذ الفرصة للاعتماد على تعامله مع غيره على حقائقه ، ولأنك أن الاستعلاء لبعض المفاهيم والتصورات القبلية الخاطئة ، والتعصب لها فى معاملتنا مع الآخرين ، ومن العوامل التى تهدد علاقاتنا الانسانية بالتفكك والانحيار ، ومن هنا جاءت أهمية دراسة كل من المنطق والفلسفة ، ذلك أن من أهم ما تودى اليه دراستها تدريب الدارس على الاستخدام الدقيق للمفاهيم والمدرجات ، للوقوف على أصول المنهج العلمى للتفكير ، وما يودى اليه كل ذلك وغيره من الجميل الى عدم تقبل كل ما يقرأ ، او يسمح تقبلاً أعمى دون فحص وبحث ، ومن هنا ايضاً كانت ضرورة المناقشة و إتاحة الفرصة للابتكار والتجديد ومحاولة كل فرد أن يبرز فهمه الصحيح من نفسه ومن غيره ، كل هذا من أجل تصحيح كثير من المفاهيم والتصورات وتعديلها ، وبالتالي تحسين العلاقات •

وهكذا ... فى ضوء ما سبق نلاحظ ان الفلسفة تسهم بدور أساسى فى الوفاء بالمتطلبات التربوية لطالب المدرسة الثانوية ، ومساعدتهم على التوافق النفسى ، وبناء ثقته فى نفسه من خلال اتباع أسلوب الحوار الفلسفى •

الفصل السادس

مشكلات تدريس المواد الفلسفية

الفصل السادس

مشكلة تدريس المواد الفلسفية

تسمى المواد الدراسية في مراحل التعليم المختلفة الى تحقيق أهداف التربية وبالتالي اهداف المجتمع التي من أهمها تربية النشء واعدادهم للحياة . والمواد الفلسفية تسهم بحكم طبيعتها وأساليب البحث فيها بدور هام وفعال في تحقيق هذه الأهداف إذ أن من أهدافها الأساسية تربية النشء واعدادهم للحياة وللمواطنة السليمة واكسابهم مهارات التفكير ، وغير ذلك من الأهداف التي يسعى المجتمع من خلال التربية والمناهج الدراسية الى تحقيقها لسدى النشء خاصة في هذا العصر الذى يتسم بسرعة التغيرات والتطورات - والتي تتطلب بدورها مواظنا قادرا على مسايرتها - وتوجيههم الوجهة السليمة والاستفادة منها لصالح الفرد والمجتمع .

والمواد الفلسفية التي تدرس الآن في مدارسنا الثانوية لاتؤدى الى نتائج ذات قيمة تربوية كبيرة وبالتالي لاتحقق الأهداف المرجوة منها بصورة جيدة لأن مايدرسه الطلاب من معلومات وحقائق فلسفية واجتماعية ومنطقية ونفسية لاتراعى ميولهم ولا تشبع حاجاتهم ، كما انها بعيدة عن خبراتهم وواقع حياتهم وما يواجههم من مشكلات . كما أن كثير من البحوث والدراسات في مجال طرق تدريس هذه المواد أثبتت أن الاختلاف وإشارة التساؤلات حول قيمة هذه المواد وأهميتها في العملية التعليمية لايرجع الى طبيعتها وجوهرها وانما يرجع الى بعض المعوقات التي تواجه تدريسها

فى مرحلة التعليم الثانوى وأدت هذه المعويات الى افتقار هذه المواد كمواد دراسية وظيفتها وحيويتها علاوة على عدم قيامها بالدور المرجو منها فى تحقيق أهداف التربية على الوجه الأكمل .

ولتدريس المواد الفلسفية بعض المشكلات التى أصابا تنبع من مستوى الطلاب أو من طبيعة المادة أو من الظروف المحيطة بعملية التدريس أو من نوعية المعلم نفسه وقد توجد هذه الظروف جميعا أو بعضها فى مادة ما .

ولتدريس المواد الفلسفية مشكلاتها الخاصة بها وهى:

أولا : مشكلات تتعلق بطالب المرحلة الثانوية الذى يدرسها

أول مرة :

فكثيرا ما يكون ذلك الطالب ضحية ظروف لادخل له فيها حيث أنه يقبل على دراستها وهو مبطن فى الغالب بموقف من عدم التقبل أو الرفض لأن المجتمع المصرى عانى دهورا طويلا من الرجعية والاستبداد . وتأبى روح الحرية التى هى دعامة الفلسفة الأولى أن تنجم مع مناخ يتحكم فيه الاستبداد كما أن الاستبداد لا يمكن أن يقبل الآراء النقدية العميقة والعريضة التى يمكن أن توجهها الفلسفة اليه . لذلك ما أسرع وما أيسر ما يهال من تراب الكفر والاحاد على الفلسفة بغير حق أو بحق ، وحتى الآراء المؤمنة ايماننا واسع الأفق والذى يتفق مع طبيعة الاجتهاد كثيرا ما رمى أصحابها بالكفر زورا وبهتانا ، وكما للفلسفة من ضحايا أبرياء عبر القرون ابتداء من سقراط . وكثيرا ما تصدر

من قيادات تربوية وغير تربوية أحكاما عن الفلسفة متأثرة بهذه الدعاوى الجائرة ولعل فقر منهج المواد الفلسفية في التعليم الثانوى العام وتعرضه للهزات من آن لآخر انمسا يصدر جذريا من ذلك القصور فى تفهم حقيقة الفلسفة وخطورة الدور الذى يمكن أن تلقيه فى حاضر الوطن العربى ومستقبله .

فهناك من يقول أن الفلسفة مادة جدباء ، وآخر يزعم أنها مادة لاتلائم المرحلة الثانوية ، وثالث يقول أن التدريب الذهني على التفكير المنهجي يمكن ان يتم من طريق تدريس المواد المختلفة بحيث تصبح ولا حاجة بها للمنطق للحصول على ذلك التدريب المنهجي ؟؟ . فليست بالمادة الجذباء هذه المادة التي أهدت للإنسانية قيم الحق والخير والجمال والحرية والإخاء والمساواة والعدالة الاجتماعية وتدريب الرياضة البحتة بما فيها تجريدات الجبر والهندسة الفراغية وحساب المثلثات أحب من ذهن المراهق من مادة فيها الكثير مما يتصل بحياته الشخصية والاجتماعية وفيها اجابات دسمة على مايقع فيه ذهن المراهق من حيرة وتساؤلات عن وجوده ووجود الكون من حوله . ثم ان الكثير ممن درسوا علوما منهجية ماتزال بعض الخرافة تعشعش فى أذهانهم ، وكثيرا ما يشوب فكرهم التمرق وعدم الاتساق . وبقينا لو كان تحت يدنا احصاء بنوعية الفكر المنهجي لدى مختلف الدارسين لجاء فكر دارس الفلسفة والمنطق أكثرها امتيارا .

ونعود الى طالبنا الذى يأتينا ببعض هذه الخلفيات الجائرة بل الظالمة ، انه لخطأ فاحش ان المدرس معه فى اول العام موضوعات المنهج فهذه الخلفية لدى الطالب يجب أن تزول والمدرس حر فى اتخاذ مايرى من اسلوب لارتها ،

وهناك بعض الاجراءات التي يجب أن يتبعها معلم المـــواد
الفلسفية :-

(١) يجب عليه أن ينجح أولاً في فرض شخصيته المحبوبة والمهابة
على الطلبة وذلك بديمقراطية وتفانيه واخلاصه فــــى
مادته ، وان وقوفه في الفسحة مع الطالب وتبسطه فــــى
الحديث ورفع الكلفة باحتشام يفعل هنا فعل السحر .

(٢) وليبدأ فيسألهم من معنى الفلسفة ويفند بمنطق متشدد
غير هازيء بما في اجاباتهم من أهاليظ .

(٣) ثم يبدأ التفارقة بين الذهن الأسطوري والذهن الناقل
دون نقد لأقوال يبدو فيها ان الموتى يحكمون الاحياء
بغير حق .

ثم يتقدم الى معنى الفكر النظري في قياس منطقــــى
واستدلال رياضي ثم الى معنى الفكر التجريبي فتجارب
علمية انتهت بقانون يملح للتنبؤ فقط باسرار وجواهر
لايطورها العلم ويتركها محلا للتأمل الفلسفي . وليتخذ
الانسان مثالا حيا لذلك . فالعلوم تدرس من كل ناحية
ولكنها تترك الفار النفس والروح والفكر وبعض جوانب
الخيال والالهام للآفق الفلسفي .

(٤) وتقديم قصة سقراط وصراجه مع مجتمعه الجاهل
واساتذة السفسة تقدم نموذجا حيا ومحترما للفلسفة
والفيلسوف .

(٥) وبالانتقال الى أوام بيكون الأربعة والافافة فــــى
تغلغلها في حياتنا الفكرية الجاهل منا ونصف المتعلم

تكشف لهم عن خطورة الدور الذي تلعبه الفلسفة ففسى
تنظيف عقل الانسان .

٦) وأخيرا نقلة الى مؤلف ديكارت الجريء من نفسه ومن
الكون وخالفه يأخذون الشك المنهجي الذي تشيع فيه
روح المنهج الرياضي وقاعدته الأولى التي تقول انه
لايقول قط شيئا عن انه حق ما لم يثبت له نهائيا
وبمنتهى الوضوح والجلء انه كذلك . وقيامه بالقضاء
كل ما في عقله من معارف كما يلقي الانسان كل التفاح
الذي بالسلة ، ثم وقوفه أخيرا على هذه الصخرة الملبدة
صخرة " الكوجيتو " أنا أشك اذن أنا أفكر اذن أنا
(أى نفسه) موجود . وينتقل بعد ذلك الى اثباتات
القطبين الآخرين وهما الوجود والخالق بعد ان أثبت
القطب الثالث قطب النفس .. ولا بأس هنا من ايسر
برهاننا او برهانين من براهين ديكارت في اثبات الله
والنفس لدى الطلاب .

ان في الفلسفة فلاسفة كبار يؤيدون الدين ولا يلحدون
كما يردد بعض الجهلة من الناس . فماذا يتبقى بعد ذلك
الا أن يقبل الطلاب على الاستاذ ومادته بفهم شديد وعلى
الاستاذ طول العام ان يحافظ على ذلك المناخ الجاد المهاب
الذي بدأ به تدريسه لكي تظل المادة ابدا محبوبة وجادة
ومهابة في أعين الطلاب .

ثانيا : مشكلات تتعلق بطبيعة المواد الفلسفية :

١ - الطبيعة الخلاقية :

ان الفلسفة تكاد تنفرد بخاصية رئيسية وهى أن

مسائلها لم يعمل الفلاسفة والمفكرين بمددها الى رأى يحسم ما يدور ومدار حولها من مناقشات ومجالات ، فالانسان هل هو جسم وروح أم من جسم فقط وأيها أولى بالتقديم ؟ وهل هو مسير أم مخير ؟ والى غير ذلك من مسائل بدأ التفكير في معظمها منذ آلاف السنين ومازلنا نختلف حولها ويسدور الجدل والصراع ولم نعمل فيها الى رأى قاطع .

بل ان هناك من يذهب الى ان حقيقة الفلسفة تكمن في هذا التساؤل المستمر وأنه في اللحظة التي نحل فيها الى رأى حاسم في مسألة من المسائل فمعنى ذلك أن تخرج هذه المسألة من دائرة الفلسفة ، فوصلنا الى آراء قاطعة في جوانب من " المادة " خرجت من مباحث الفلسفة لتستقل تحت اسم علوم اخرى كالكيمياء والطبيعة .

ولعل ما يجعل الفلسفة تتصف بالمسائل الخلالية هو طبيعة موضوعاتها والمنهج الذي يستخدم لدراسة هذه الموضوعات . فالفلسفة ليست كالجغرافيا او التاريخ يسهل حسم الحقائق فيها بوثيقة او مشاهدة شاملة او تجربة تتكرر عبر القرون انها حديقة فيها من وجهات النظر المختلفة ينظر فيها كل فيلسوف للموضوع من خلال زاويته الخاصة أو مذهبه الخاص ، بحيث يندر أن يتفق فيلسوف مع آخر في التحدث عن موضوع ما ، وكل فيلسوف يزعم أنه هو الذي اصاب الحقيقة دون غيره .

وما امتح أن ينتقل المرء بين هذه الوجهات من النظر ليشبع فكره بالنظرات الثاقبة وليرى داخما الرأى ، والرأى الآخر في توافع وسعة صدر تتح للنقد الحر مهما كان لاذعاً . ألا يشبع الانسان ذوقه الفني داخل معارض الفنون حيث يرى نوعيات مختلفة من التعبير الفني تستند الى مذاهب وفلسفات

خاصة وفي المسرح ، وفي مرقص الباليه وفي قاعات الموسيقى ماذا يفعل الانسان ؟ ألا يحيا أسمى وأرقى حياة يعملو فيها مرفرفا فوق تفاهات الحياة ومشاغفها التي تغرقنا فـسـى مستويات لانكاد نرقى فيها فوق مستوى الحيوان .

وما السعادة عند أرسطو - وهو حسبما يصفه فولتير- (أقوى عقل خلقه الله في الوجود حتى الآن) أليست فـسـى التفكير وهو القوة الوحيدة التي انفرد بها الانسان وتميز من سائر المخلوقات ؟ وماهى أرقى سعادة عند ذلك العقل الممتاز ؟ أليست في التفكير في أرقى موضوعات التفكير ؟

ان نجاح العلم وسيادة التكنولوجيا لاينبغى أن يصرفنا عن السعادة الحقيقية للانسان بما هو انسان ، والانجيلـل يقول " ليس بالخبر وحده يحيا الناس " ، والمثل المينسى يقول " اشتر بنصف الخبر رغيفا وبالنصف الآخر رهرة " ... ومع كل فالتدريب على النظر في جنبات الحقائق اللانهائية او الميتافيزيقية يكسب الانسان عمقا في النظرة وشمـولا ويغضى عليه من الارتياح لبعضى جهات النظر ما يخرجـه - ولو الى حين - من الحية والقلق ويجعله قادرا على أن يعالج أموره ومتاعبه ويتفاعل مع الأصدقاء والأعداء تفاعلا أحسن وأكثر توفيقا وربما أمسك به عن الجرى الذى يقطع الانفساد وراء سراب في الحياة كثير ذلك اذا كان حتما أن تبـحـث من نظرية علمية لكل جهد يقوم به الانسان .

واذا كانت هذه هى طبيعة الفلسفة ، فانها بذلك تخلق معوبة بالغة في تدريسها ، فعند تدريس موضوع ما ، أى الآراء ستأخذ بها؟ ومن الذى سيقدر ذلك ؟ وعلى أى أساس؟ وإذا أخذنا كل الآراء وقمنا بتدريسها فقد يودى ذلك السى

اضطراب في تفكير الطلاب ، خاصة وهم في مرحلة عمرية قد لا تناسب معها انحرافهم في مثل هذه الخلافات والمجادلات العقلية ، ولعدم تزودهم بحصيلة ثقافية فلسفية تؤهلهم للحكم والاختيار بين المواقف .

واذا قررنا أن نبت نحن في هذه الآراء لنختار أي منها أحسن مقالا واضح مذهباً ، أفلا يعد ذلك جواراً على حرية الفكر ؟ بل وكيف يستقيم ذلك مع أهم أهداف تدريس الفلسفة ، وهو تشجيع الطلاب على حرية التفكير باعتبار هذه الحرية مقوم أساسى من مقومات الروح الفلسفية .

٢ - التجريد والعمومى :

تكاد الجمهرة الكبرى من المشتغلين بالفلسفة فى بلادنا تتفق على أن الفلسفة بطبيعتها لا تبحث الا فى الموضوعات الكلية والتي تغلب عليها صفة العمومية والتجريد . فحقيقة الانسان لا يمكن استقائها من العلوم الجزئية (كعلم الاحياء - علم الطبيعة - الاقتصاد - العلوم السلوكية... الخ) لأنها ستقدم لنا صورة ناقصة للانسان الذى نعرفه ، وسيفسر كل علم الانسان من الزاوية التى تدخل فى نطاق دراسته .

ولكى نعرف حقيقة الانسان كشخصية متكاملة لانقنع ببيانات العلم فى مختلف صوره ، انما يقتضى هذا ان نعرفه بطريقة تقوم وراء طرق العلم ومناهجه . اننا نلجأ فى هذا الى ما يسميه الفلاسفة " الحدس " .

فانه مهما اختلفت التعريفات فانها مجمعة على تقرير أهمية النظرة الكلية أو " التركيبية " فى الفلسفة

على اعتبار ان الفيلسوف هو الباحث العقلى الذى يعيـد بناء خبرته لكى يصوغها لنا فى حدود تصويرية أو مقـولات منطقية ، والفيلسوف فى حاجة دائمة الى أن يخلع على خبرته طابعا كليا حتى يتسنى له ان يعبر عنها بالألفاظ التى يفهمها الجميع .

ان من أهم الخطوات التى تميز الموقف الفلسفى الأصـل هو الابتعاد عن الحياة الدارجة وعن الأشياء الخارجية فى صورتها الأولى التى تبدو لنا وذلك على العكس من رأى "هيدجر" حيث أن الفلسفة عنده تدل على " من معرفة النفس عن طريق معايشة الأشياء الخارجية " .

ونتيجة لذلك فقد لبست الفلسفة آمدا طويلا وهى تقترب فى الأذهان بنوع من العبارات لا يأنسها الناس فى حياتهم العملية واليومية اذ اتسمت بالكثير من الغموض والتعقيد، حتى اذا سمع الناس احدا يتكلم كلاما غير مفهوم وصفوه بأنه " يتفلسف " .

والأمر لا يقتصر على الفلسفة فقط بل أن المنطق ايضا يميل الى الصورية والتى من شأنها أن تكسب مسائله غموضا لدى الطلاب لانها تحتل درجات عليا فى التجريد .

والأثر الهام الذى يهمنى هنا من حيث ما تتمتع به الفلسفة مع المنطق من تجريد وكلية وغموض من الناحية التربوية ، هو انعدام ، أو قلة الرصيد الخبرى المشترك بين المتكلم (أى المعلم) وبين السامع (أى الطالب) وبين الكاتب أو مؤلف الكتاب المدرسى وبين القارئ وهو الطالب ، بحيث يصعب الفهم ، ان لم ينعدم فى بعض الأحيان.

ولذا فمن العسير بالنسبة للمعلم ان يوصل الحقائق — المعلومات والمعارف الفلسفية الى الطلاب لتناوله موضوعات عامة غاية في التجريد لاترتبط كثيرا بخبرة أو خبرات وقعت للتلاميذ .

ولذلك كان من الضروري للتقليل من آثار هذه المشكلة أن يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المختلفة التي تناسب الموضوعات والمصائل الفلسفية فالمثال الذي أورده افلاطون من تشبيه النفس بعربة يجرها جواد برى جامع وآخر كريم طبع ، ويسيطر على الجوادين سائق ينبغي أن يكون يقطا دائما لكي يجنب العربة شطحات الجواد الجامح مستعينا في ذلك بقوة الجواد الكريم — ان ذلك السائق هو العقل — ومثال القارة التي لا يرى سكانها المقيسدون الا الظلال على الحائط فيخالونها الحقائق ، خير ما يوضح موقفنا في العالم المحسوس من عالم المثل المجردة الذي قال به افلاطون .

ثالثا : مشكلات تتعلق بمعلم المواد الفلسفية :

نظرا لتعدد المواد الفلسفية من منطق وعلم نفس وعلم اجتماع وتربية وطنية تعددت التخصصات التي تتصدى لتدريسها كالتسام الفلسفة وعلم النفس والاجتماع ولما كانت الحدود غير موجودة بين المواد الفلسفية والتشابه بين هذه الأقسام في جامعاتنا شديد ، بل ان بعض هذه الأقسام يندمج في بعض الجامعات وأصبح مشاعا أن يسدرس أي غريب أي قسم أي مواد فلسفية وبالطبع هذا خطر .

عندنا نوعيات كثيرة من المعلمين يحتاج بعضهم

ان لم يكن الكثير منها الى العقل ، وربما كانت أفضل نوعية هي نوعية الحاصلين على ليسانس الآداب ، تخص الفلسفة الى جانب الدبلوم العام في التربية . ذلك أن خريج كلية التربية - الليسانس - يفهم العالي ربما كانوا محتاجين لقدر من التوازن المفقود بين الاعداد التربوي وبين التزود بالمادة العلمية .

وثمة نوعية تخصها الاجتماع ، أو الاجتماع وعلم النفس ، هذه النوعية ، لاتستطيع تدريس المنطق والفلسفة بدرجة مالية من التمكن الذي يشرح صدر الطالب ويحييه في المادة ... ولابد من تنميتها وتكملتها بدراسات تدريبية .

وثمة نوعية لم تؤهل بالخلفية تربوية كافية . ولقد يظن دارسو الفلسفة وعلم النفس بالجامعات ان ثقافتهم تفنيهم من هذه الخلفية ولكن ذلك خطأ فادح ، لأن التربية بعلمها وان كانت تستند الى جذور فلسفية فان فيها مسن الحقائق والتطبيقات ما يوح من ألق المدرس ويغني البعثة التربوية على روحه وطريقته في العرض ، وتفاعليه الخلاق مع الطلبة .

مثل هذه النوعية قد تعطلها الخبرة والتجربة والتوجيه الفني من المدرس الأول الموجه .. ولكن دراسية التربية ، تمدها بالتعديل الكافي للملوك التربوي الناجح او الفاشل ، وتفتح أمامها آفاق واسعة في جلال المهنة وجدارتها ما ينعكس بدوره على شخصيته كمدرس يمارس ويحتمل مشاق المهنة بروح المحترم والمحبة لها ، الواثق من جدارتها ، والمعتز بشخصه كمواطن يؤدي للوطن واجبا

وينبغي بعد ذلك ملاحظة الوضع الاقتصادى للمدرس
بالقياس الى الفئات الاخرى فى المجتمع كفئات المهندسين
والاطباء واعتقد ان النفع الاجتماعى وقيم العدالة الاجتماعية
كليلة بتحسين ذلك الوضع اذا ارتفع الى جانبهما صوت
المعلم مطالب بحقوقه من خلال نقابة المهن التعليمية .

ويبقى كذلك ناحيتان فرعيتان خاصتين بمعلم الفلسفة
هما قلقه من ناحية لفظ حصه وانقسامها . وعدم وجود مجال
واسع امامه يرفع به مستوى نظره كما يحتاج ذلك لمدرس
الرياضة واللغات . والواجب من الناحية الاولى ان يعمل
المدرسون متكاتفين على اقتناع المجتمع وولاة الأمور
بضرورة المزيد والمزيد من الدراسات الفلسفية فى التعليم
العام أسوة بما هو واقع فى فرنسا وفى دول مربية أخرى
كالمغرب والجزائر وتونس وسوريا ، ذلك أن خطة الدراسة
تشتمل العديد من الحصص فى جميع الشعب فى الفلسفة
أو السياسة أو الاخلاق والاجتماع أو علم النفس ومناهج البحث
وفى الدول الاشتراكية مناهج كبيرة بتدريس ايديولوجية
المجتمع فى شتى مراحل التعليم وأنواعه . ولأن ما أصاب
مادة التربية الوطنية عندنا من اخراجها من المجموع أولاً ،
ثم الاقتصار فيها على حصة واحدة لا يعلم الا الله معيرها
فدا يعتبر نكسة فى عملية صنع المواطن الثورى فى مجتمع
نام يتطلع الى تعويض ما فاتته ، والى تخليص نفسه من روابس
القرن ، والى اتخاذ مركزه اللائق به كمفجر سابق لحضارة
شامخة خالدة فى هذه البقعة من العالم .

وماذا يترتب على لفظ الحصص وانقسامها ؟ سيصبح
مدرس الفلسفة مدرّس طوارئ ؟ يخدم فى أكثر من حقل وتتوزع
جهوده العلمية بين الفلسفة والترجمة والتاريخ واللغتين

الانجليزية والفرنسية وفى ذلك من المسخ لمهمته الأولى
كمدرس فلسفة مافيه ، وسيدق عليه قول القائل " استاذ لكل
مهنة استاذ للشيء " .

أما من ناحية الاعداد فى المادة والطريقة ، فيجب
ان تتوفر فى هذه العملية الأبعاد الثلاثة التالية :

١ - التربية العامة : وفيها يتزود المعلم بثقافة عامة
من نفسه ومجتمعه وحضارة العصر الذى يعيش فيه حتى
يستطيع بدوره أن يزود تلاميذه بما يساعدهم على فهم
الحياة .

٢ - التربية المتخصصة : وفيها يتزود المعلم بالقدر
الكافى من المادة العلمية فى مجال تخصصه لتطويع
هذه المادة لاهدافها .

٣ - التربية المهنية : وفيها يعطى المعلم قدرا من
المعرفة بالامول والأسس التربوية ثم تحويل هذه
المعرفة الى مهارات تعليمية حقيقية .

نستنتج مما سبق أن للمعلم بصفة عامة ومعلم المواد
الفلسفية خاصة رسالة تتضح معالمها فى الآتى :-

- لا يقتصر عمل المعلم على مجرد المساعدة فى تحصيل
المعرفة ، وانما عليه أن يبدل أقصى ما يستطيع فى تنمية
شخصية الطالب بجميع جوانبها العلمية والخلقية والسلوكية . الخ
ولكى ينجح فى ذلك لابد وان يكون قدوة لهم ذلك لان ملاحظة
السلوك لا تكتسب بالوقت اللفظى وانما بمواقف يتفاعل فيها

المعلم كرائد وقائد مع طلابه متحرراً ومقتنعاً في مناخ من الحرية .

- ينبغي أن يكون على كفاية علمية كبيرة تساعد على ادراك واجباته في تفسير خبرات الطلاب وظروف المجتمع من حولهم ماضيه - حاضره - مستقبليه . مشكلاته مقدما الحلول الممكنة لهذه المشكلات .

- ينبغي أن يكون متجدد المعرفة متابعاً لكل جديد في مادته لأن التوقف عند رصيده الجامعي والكتاب المدرسي يزيد من دائرة تخلفه عاماً بعد عام .

- ضرورة أخذ المعلم بالمبدأ العلمي في تفكيكه ومحاربته للخرافات محاربة لاهوائه فيها .

ويترب على ذلك تقديره لمسئوليياته تجاه المهنة واحترامه لها واعزازه بها ، في أعمال الهيئات التي تعمل على رفع مستوى التعليم . والمشاركة في حل مشكلات البهجة . فالمعلم كاد أن يكون رسولا وعلى المجتمع ان يساعده على تحقيق رسالته بتهيئة كل مايرفع معنوياته .

رابعاً : مشكلة الزمن :

أن جذور المشكلة قائمة في عدم اقتناع قيادة الوزارة بأهمية المادة وضرورتها . والمشاكل الفلسفية تحتاج في العرف الى وقفات طويلة لانعكاس التأمل والنقد والمقارنة انما ليست تاريخاً يروي الاحداث ولا جغرافياً تصف الواقع .

انها وجهات نظر مختلفة قابلة للنقد والخروج من هذه الدراسة بالروح الفلسفية وبالدفاع الدائم لذا فالقضية فى النهاية تترد الى المجتمع والقوى السائدة فيه ومدى قناعتها بأهمية الفلسفة والحوار فى تنمية الومــــى الاجتماعى وتنمية التفكير الناقد الذى ينمى الولة أكثر من غيره من أساليب الطاعة والضبط الاجتماعى .

الفصل السابع

تطوير برامج اعداد معلم المواد الفلسفية

ولهذا فقد شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات والندوات العالمية والمحلية حول قضية اعداد العلم ، وبرز اتجاه يتركز نحو اعداد وتدريب المعلمين على اساس الكفاءات .. حيث تبنت كلية التربية في الجامعات الامريكية نموذجا نظريا للتعليم يطلع لمعظم المواقف التعليمية ويمكن للمعلم ان يحقق بواسطته مايلي :

- ١ - نشاطات تعليمية منظمة وملائمة لمستويات وحاجات تلاميذه .
- ٢ - نظرة فاحصة ونقدية للمنهج الدراسي .
- ٣ - طرق قياسية لتقويم تعلم تلاميذه ونموهم .

ويعد برنامج تعليم المعلم القائم على الكفاءة أساسا تنظيميا لمجموعة من المعلومات تتكامل فيها المعرفة مع ما يتجه المجال للتطبيق ، وهو يستهدف التقدم والتطور الذي يتحقق من طريق تحسين أداء المعلمين في فصولهم وعيهم بواجباتهم المهنية والإسهام المتزايد في المعرفة التعليمية .

ويلاحظ أن اعداد المعلم يميز الآن بسرعة كبيرة ويأخذ اشكالا عدة من أبرزها :

- ١ - برامج جامعية ترافقها فترة اعداد مهني طويلة الرامية . " الاعداد التكاملي "
- ٢ - نظام جامعي تلتوه سنة الرامية من التدريب العلمي حسب متطلبات المرحلة الدراسية " الاعداد المتتابعي " .

ويُدافع كثيرا من المربين عن الأعداد التكاملي " الشكل الأول " الذي ما يزال ساعدا الآن في كثير من البلدان بحجة الحاجة إلى أعداد كبيرة من المعلمين في أقصر فترة ممكنة غير أن هذا لا يبرز التهاون في عملية إعداد المعلم التي شكلتها رابطة الاشراف على المناهج الأمريكية - وتطويعها، بتحديد المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين وهذه الجوانب هي الثقافة العامة والتخصص ودراسة علوم التربية ثم الممارسة المهنية لعملية التدريس .

ويتركز اهتمام المسؤولين عن أعداد المعلم بصورة متزايدة الآن على اعتبار أن أعداد المعلم يعينه على وضع أهداف عمله والالتزام بها . ودراسة الوسائل التي تحقق هذه الأهداف ثم إدراكه لأبعاد دوره في المدرسة والمجتمع ولذلك يلاحظ أن البرامج الجديدة لأعداد المعلم وتدريبه تركز على الدوافع الخاصة بالمعلم في ممارسة أدواره، وعلى مجالات ارتباطه بعلاقات اجتماعية وثيقة بتلاميذه، وعلى زيادة فاعلية مشاركته في قضايا مجتمعه .

ولاشك أن أعداد المعلم يرتبط ارتباطا مباشرا بالدور المتغير للمعلم وبمركزه الاجتماعي ويلاحظ أن المراكز الاجتماعية لمعلم المرحلة الثانوية في فرنسا والاتحاد السوفيتي وأوروبا الشمالية ، قد ارتقى كثيرا بسبب البرامج الجديدة المتطورة لأعدادهم .

وبالنظر إلى التعليم الثانوي نجد أن معلم المواد الفلسفية يقوم بتدريس ثلاث مجموعات من المواد وهي : مجموعة مواد الفلسفة والمنطق وعلم النفس ثم مجموعة من مواد الاجتماع والتربية الوطنية " القومية " وأخيرا

مواد التربية وطرق التدريس وعلم النفس بمعاهد أعداد المعلمين .

التصور المقترح لتطوير البرنامج

يتجه التطوير المقترح نحو النظرة الى مكونات البرنامج في اطار علاقاته المتشابكة ، بحيث يتم التطوير في خطوات تبدأ بتحديد الأهداف في ضوء الأدوار التي يؤديها هذا المعلم ، ثم تطوير خطة الدراسة والمقررات وأساليب التدريب والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة في ضوء هذه الأهداف .

تحديد الأهداف :

ان العناية بتوضيف الأهداف ، تعد من الاتجاهات الحديثة في أعداد المعلمين ، فبعد أن كانت الأهداف القديمة " كما هي عندنا " أهداف عامة لاتنصب على الأداء والكفاية أصبحت أهداف أعداد المعلم في الوقت الحاضر تتجه نحو الشمول والوظيفية ، وترتبط بحسن الأداء في العمل الميداني وتنبتق من فلسفة رصينة ، وتعمل على مراعاة الفهم والمجتمع والامكانات وتتطلع نحو المستقبل ، وتتم بالمرونة ، وترعى الى تنمية القدرات الابتكارية ، وهنا يجب تطوير أهداف كلية التربية ، بحيث تشمل كل الأهداف اللازمة لتغطية أبعاد عملية التدريس الأكاديمية والثقافية والتربوية .

- ١ - تلك الأهداف التي تساعد المعلم على فهم تلاميذه ، وفهم ذاته وبناء علاقات انسانية سليمة .

- ٢ - الأهداف التي تكسبه المهارات التي تكفل له القيام بدوره بنجاح داخل الفصل وخارجه .
- ٣ - الأهداف التي تزوده بما يساعده على ان يلهم طبيعته عملية التعلم وطبيعة عملية التعليم ، وطبيعة المتعلم نفسه ، وطرائق تدريس مادته .
- ٤ - الأهداف التي تساعده على فهم عملية الاتصال ومراحل الاتصال .
- ٥ - الأهداف التي تكسبه مهارات وطرائق وأساليب تقويم التحصيل عند طلابه وتقويم تدريسه .
- الأهداف التي تمده بما يساعده على التمكن من مادة تخصصه .
- الأهداف التي تجعل منه انسانا واسع المعرفة ملما بالثقافة التي يعمل في إطارها ، قادرا على التعلم الذاتي ، مزودا بطرائق التفكير، والبحث العلمي التي تمكنه من مواجهة مواقف الحياة المتغيرة .

وهنا نشير الى أن هذه الأهداف يجب ان ينبثق منها أهداف لكل تخصص على حدة فمثلا في مجال اعداد معلم مسواد الفلسفة يجب أن توضع أهداف نوعية لاعداد هذا المعلم وهذه الأهداف يجب ان تستمد الى جانب الأهداف العامة لكليسة التربية ، ومن الأدوار التي يؤديها هذا المعلم ، والسؤال الآن يتعلق برسالة ودور معلم الفلسفة في المرحلة الثانوية والتي يمكن ان نلخصها فيما يلي :

- تنمية القدرة على التفكير الموضوعي العلمي من خلال التعريف بالمنهج العلمي في التفكير وعرض لتطبيقاته على مستوى المسائل الاجتماعية ، وعرض نماذج من التفكير الخرافي التي يجب معاربتها .
- تنمية التفكير الناقد من خلال تنمية الأحكام والآراء والتقويم الدقيق للتفكير .
- تنمية النزعة العقلانية من خلال تنمية معارف الطلاب ومهاراتهم العقلية ومدركاتهم الكلية .
- تمكين الطلاب من فهم الفلسفة باعتبارها مفهوم كلي للطبيعة والانسان في مجتمع وزمان معينين .
- تنمية الحساسية العالمية والانفتاح على العالم من خلال دراسة المذاهب الفلسفية المعاصرة في اطر ظروفها الاجتماعية والاقتصادية .
- تنمية الحساسية الاجتماعية من خلال تمكين الطالب من خلفية فلسفية واجتماعية تمكنه من الحوار الفكري الصحيح ، بالإضافة الى التعريف بالجوانب الثقافية في المجتمع ومآلاتها .
- تنمية الحساسية الخلقية من خلال إبراز البعد الاجتماعي في اخلاقنا الاجتماعية .
- تنمية الوعي والقدرة على العمل الايجابي من خلال إبراز قدرة الانسان على التغيير كما تتضح في الفلسفات المعاصرة .
- غرس الثقة في قدرة العقل العربي على التفكير والابتكار

من خلال التركيز على جهود المفكرين والعلماء العرب
من أمثال الشيخ محمد عبده ولطفى السيد والعقائد
وطه حسين... الخ

- توظيف الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي تحتسوى
عليها الدراسات الفلسفية في خدمة الفرد والمجتمع .

وهكذا يتضح أن تحديد الأهداف شيء أساسي ليس فقط
من أجل اختيار المحتوى التعليمي ، بل أيضا من أجل تحديد
المعايير التي يحدد تقويم العمل التربوي تبعاً لها .

تطوير خطة الدراسة والمقررات :

اهتمت الدراسات العربية والأجنبية بقضية أعداد
المعلم وتقويم برامج أعداده بحيث اهتم البعض منها بتقويم
البرامج لأعداد المعلم في مراحل التعليم المختلفة ، والبعض
الأخر يهتم بجوانب الأعداد التي يجب أن يتضمنها برنامج
الأعداد أما البعض الآخر منها فقد يهتم بأعداد برامج
مقترحة لأعداد المعلم ويتضح من خلال هذه الدراسات ،
أهمية قضية أعداد المعلم وبرامجه بحيث تدعو هذه
الدراسات إلى تهيئ هذا الأعداد حتى تكون خطة الدراسة
والمقررات التي يتلقاها الطالب المعلم متصلة اتصلاً
وثيقاً بحاجات المهنة ومتطلباتها . كما يرى بعض الباحثين
أن خطة برنامج الأعداد تتضمن ثلاثة أبعاد :

البعد الأول : بعد عام يهدف إلى جعل المعلم
إنساناً مثقفاً .

البعد الثاني : بعد اكاديمي يهدف الى جعله انسانا متخصصا .

البعد الثالث : بعد مهني يهدف الى جعله انسانا تربويا .

وهذه الأبعاد الثلاثة تتكامل وتتفاعل فيما بينهما
لكي يتمكن المعلم من أداء رسالته بعد التخرج .

وإذا كان بعض الباحثين يروى تخصص نسبة ٥٠ ٪ تقريبا من برنامج اعداد المعلم للبعد العام الثقافي ، حوالي ٣٤ ٪ للبعد الاكاديمي التخصصي ، حوالي ١٦ ٪ للبعد المهني ، فان آخرين يرون ان وضع معايير للنسب بين المقررات يشكل مشكلة تختلف من بلد الى آخر ، وكان من التوصيات الصادرة من طلة متطلبات استراتيجية التربية في اعداد المعلم العربي ، توصيات تدعو مؤسسات اعداد المعلم الى تطوير مناهجها بحيث تستوعب المستجدات في الميادين العلمية والانسانية والتربوية لتصبح المناهج أكثر شمولاً وأوسع وقيلة وأدنى الى تمكين المعلم من استمرارية التعليم وذاتيته ، وأن تتضمن برامج اعداد المعلمين متطلبات التطور العلمي وأن تشمل على دراسات تحتمها طبيعة تطور الحياة الاجتماعية ، وأن تكون برامج ومساحات المواد المتخمة معمة بما يتناسب واحتياجات المعلم وأن تراعى توجيه محتوى هذه المواد التخصصية نحو تنمية المهارات الفكرية والعملية التي تساعد الطلاب على التعلم الذاتي وتنمية قدرات التفكير والنقد والتطويعل وادراك العلاقات والربط بين النظرية والتطبيق ، وأن تبذل كليات اعداد المعلمين عناية خاصة بالجانب التطبيقية والعلمي والدراسات المهنية والتخصصية وبالتربية العملية

على وجه الخصوص . وإذا كان معلم المواد الفلسفية يتقاسم بتدريس مواد الفلسفة ، والمنطق وعلم النفس والاجتماع والتربية الوطنية وعلم النفس بدور المعلمين فاننا نقترح أن تكون خطة الدراسة والمقررات على النحو التالي :

١ - الجانب الاول : الاعداد الثقافية الذي يجب أن يهدف الى تنمية طرق التفكير البناءة واكتساب العادات السليمة وتذوق الغنون وتنمية الحس الاجتماعي والتكيف مع البيئة ، والتزود بالمعلومات الضرورية واكتساب القيم الاجتماعية والحفاظ على صحة الفرد والجماعة وتحديد فلسفة واضحة في الحياة .

٢ - وهذا الاعداد يرمى الى تزويد الطالب المعلم بقدر من الثقافة العامة من نفسه ومن المجتمع الذي يعيش فيه ومن الحضارة الانسانية من حوله ، واكتساب مهارات الاتصال الفعالة والقدرة على التعامل مع الآخرين ، وبما يساعد هذا الطالب المعلم أن يطوع هذه المعرفة والدراسة لخدمة أهداف تعليم هذه المواد في مرحلة دراسية بعينها ، كما يهدف هذا الاعداد الى تدريب الطالب على البحث والوصول الى المعرفة وينبغي أن تكون دراسات التخصص حديثة وجامعة بين أكثر من فرع معرفي ولا تشمل الحقائق أو السرد التاريخي فقط ، بل يجب أن تكون دراسات التخصص حديثة وجامعة بين أكثر من فرع معين ولا تشمل الحقائق أو السرد التاريخي فقط ، بل ان تتضمن المفاهيم والمبادئ والبنى الأساسية للفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس ، بحيث يكتسب الطلاب اطارا معرفيا عاما وعميقا في نفس الوقت ، يستطيعون بسبه

ان يواصلوا كسب معرفة جديدة بصورة مستقلة خـلال حياتهم المهنية ، آخذين فى الاعتبار آخر التطورات فى مجال تخصصهم ، وهذا الجانب يجب أن يتضمن مقررات الفلسفة منذ الفلسفة اليونانية والعصور الوسطى والعصر الحديث والفلسفة المعاصرة ويتضمن مقررات المنطق الصورى والمنطق الوفعى والمنطق الرمضى وغيرها من أنواع المنطق وعلم الاخلاق وعلم الجمال وفلسفة المعرفة بالإضافة الى الأنواع الأخرى من الفلسفات مثل الكلاسيكية والشرقية... الخ وكذلك يجب ان يتضمن مقررات علم الاجتماع بأنواعه المختلفة وكذلك مقررات من علم النفس العام .

٣ - الجانب الثالث هو الاعداد التريوى أو المهنى : فهو يعنى بتمكين الطالب المعلم من فهم حقيقة العملية التربوية وفهم حاضر المجتمع وماضيه ومستقبله ودور التربية فى هذا كله .. كما يهدف الى تزويد الطالب بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التى يحتاج اليها المعلم فى اثناء أدائه عمله ... وهذا الاعداد يتضمن نوعين من المقررات هي :

- ١ - المقررات التربوية وتتضمن اصول التربية وفلسفة التربية والمناهج وتاريخ التربية وطرق التدريس والادارة المدرسية والوسائل التعليمية .
- ٢ - أما النوع الثانى من هذه المقررات فهى المقررات النفسية وهى تتضمن مقررات علم النفس التعليمى وعلم النفس العام وعلم النفس النمو وأساليب القياس والتقويم ويجب أن تتضمن هذه المقررات مقررا خاصا بأهداف

ومحتوى المواد التى سوف يقوم الطالب بعد تخرجـه
بتدريسها .

ويجب ان تتضمن هذه المقررات تدريبات عملية على انتاج الوسائل التعليمية المناسبة وتدريبات على استخدام الوسائل السمعية البصرية وتدريبات عملية على وضع اختبارات دورية وممارسات التقويم ، وتدريبات على ممارسة الشؤون الادارية المتعلقة بإدارة الصف الدراسى، كما يجب الاهتمام باستخدام الطلاب جميع التجهيزات والمصادر التى تقدمها البيئة الاجتماعية والثقافية وتدريبهم على الوظائف والادوار الجديدة من خلال تحميلهم مسئولية ادارة بعض المدارس ، ومن طريق توطيد علاقات أقوى مع المؤسسات التربوية الأخرى . كما يجب ان تتضمن هذه المقررات فرص للتطوير المهنى لدى الطلاب من جانبى النظرى والمعملى بما فى ذلك التعريف بصورة أولية بمشكلات البحث التربوى وتطبيقاته وبعناصر الأسلوب التجريبي فى التربية من أجل تسهيل مشاركة المعلمين فى البحث التربوى وتقوية الروابط بين التدريس والبحث .

ومن هنا لابد أن تكون هناك تدريبات عملية وكتابة بحوث وانجاز مشروعات الى جانب المحاضرات النظرية ، لأن ذلك يربط الطالب المعلم ببيئته ويكسبه الجانب الأدنى من الخبرة وينمى لديهم روح الفريق فى المشروعات الجماعية المتعلقة بخدمة البيئة أو غيرها .

كما نقترح أن يتضمن مقرر طرق التدريس محاضرات نظرية وتدريب ميدانى على اعطاء الدروس تصميمًا وتنفيذًا وتقييماً .

كما تكون شمة بحوث حول المشكلات المتعلقة بها.....
وهنا يجب الاهتمام بالتدريس الممغر لأنه الأطوب الفعـال
فى الرىط بين النظرى والعملى أى بين الطرىقة والأداء
التدريسى .

تطوير أساليب التدريس والمراحل التعليمية وأصاليب التقويم :

١ - ان اعداد المعلم على المرونة واستخدام الطرىقة
وفق المستويات التى يتعامل معها أمرا على درجة
كبيرة من الأهمية .. فلا يجب أن نلوم بتدريس الطالب
من خلال المحاضرات النظرية ثم نطالبه بتنوع طرق
التدريس واستخدام طرق المناقشة والحوار والتعيينات
وفيرها .

وهنا يجب الاهتمام من جانب الأخوة أعضاء هيئة
التدريس بتنوع طرق التدريس وتدريبهم عليها بحيث
تنوع الأساليب من اللقاء المباشر الى المحاضرة
والمشاهدة أو بطرق المشاركة المختلفة فى الندوات
والمناقشات واللجان وحلقات البحث وورش العمل
والمقابلات وفيرها .

بحيث يكون الطالب المعد ايجابيا فعلا .. وهذا
التنوع فى الطرق والأساليب يفسح المجال أمام ابداعية
مولاء الطلاب بعد تفرجهم ويحتشبر القدرات الابتكارية
عندهم .

وبقدر ما يكون هذا الطالب المعلم متمسكا
بالمرونة وحسن التعرف فى اختيار البدائل فى اثناء

عمله ، فانه يسهم بعد ذلك فى بشاء شخصيات متطورة
فى مجتمع متغير . كما يتطلب تحقيق التعلم الذاتى
تغييرا فى الأساليب والطرق المستخدمة فى اعداد
المعلم بوضعه الحالى .

وهذا يتطلب تدريب الطلاب على تعميق الدروس
للتعليم الذاتى من خلال التعلم المبرمج وبمعاونة
الحاسب الآلى والوسائل السمعية البصرية التعليمية
وفيرها من أساليب التعليم الذاتى .

٢ - كما أنه من الاتجاهات الحديثة فى اعداد المعلمين
الاهتمام بتكنولوجيا التربية التى تؤدى الى تطبيق
جميع النظريات والقوانين والعلاقات التربوية ويتضمن
ذلك استخدام الوسائل التعليمية وأساليب التعليم
الذاتى . وهذا يقتضى اعداد الطالب للتكيف مع
التكنولوجيا الحديثة . وقد جاء فى استراتيجيات
تطوير التربية العربية ضرورة تدريب الطلاب المعلمين
على استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة واتاحة
الفرصة أمام الطالب نفسه لممارسة استخدام هذه
التقنيات والوسائل وجعلها جزء لا يتجزأ من العملية
التعليمية نفسها .

كما يجب تدريب الطلاب على استخدام الوسائسل
التعليمية فى التربية العملية ... وهذا يتطلب
العمل على توفير بيئة للعملية التعليمية من خلال
المواد التعليمية والمكتبات والمصنف والمجلات التى
تناسب ميولهم واهتماماتهم وقدراتهم ..

كما يتطلب أن تكون بيئة التعليم غنية بالوسائل التعليمية وتعددتها وتنوعها ، وأن يكون هناك توجيه نحو انتاج بعض هذه الوسائل من خلال الطلاب أنفسهم وأن تكون هذه الوسائل مهيأة للاستخدام تكون فسي متناول اليد عند الحاجة لاستعمالها في التربية العملية .

٣ - من الواضح أن هذا التطوير المقترح للبرنامج يتطلب تطوير أساليب التقويم لكي تقيس كل المستويات المعرفية والتطبيقية ، فلا تقتصر على أسئلة المقال ، والامتحان التحريري وحده ، بل يجب أن تمتد لتشمل أساليب التقويم المتعددة من ملاحظة واختبارات موضوعية وامتحانات شفوية كما ينبغي تدريب الطلاب على التقويم التكويني وعلى التقويم التشخيصي والعلاجي .. وأن يتم التقويم بالطابع الانساني الذي يحترم وجهة نظر الطلاب حينما يكتبون موضوعات ومقالات وما يبدونه من آراء في اجاباتهم أو فسي داخل الفصل .

تطوير التربية العملية :

تحتل التربية العملية مركزا هاما في برنامج اعداد المعلمين لأنها تهدف الى تحرير المبادئ النظرية التي يدرسها الطالب المعلم في المقررات المختلفة ، وتعريفه بالموقف التعليمي حتى يتعود عليه ، واتاحة الفرصة امامه لكي يثبت قدرته على التعليم وبالتالي تكوين اتجاهات ايجابية نحو مهنته وهذا يلتقي تعريفه بجميع الواجبات والمناشط التي يجب أن يقوم بها في المدرسة

مثل المشاركة فى اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين واعداد الوسائل التعليمية والمشاركة فى النشاط المدرسى . كما أن اعداد هذا الطالب للحياة فى البيئة المدرسية ومشاركته مع تلاميذه وملاحظتهم فى الصف ، والملعب ، والمكتبة ، ويساعده على التعرف على مشكلات تلاميذه ومشاركتهم فى حلها .

وهنا تأتى أهمية دور المشرف المتخصص الذى يحتاج الى اعداد خاص ويتفهم الى جانب الخبرة والتخصص فى المناهج وطرق التدريس والالمام بجوانب محتوى علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعى وتنظيم المجتمع وعلم النفس التعليمى والادارة التعليمية وهذا الاعداد الخاص يجب أن يتم من خلال أعضاء هيئة التدريس بالكلية .

كما اقترح أن تصمم بطاقة ملاحظة للتربية العملية يقوم المشرفون باستخدامها فى تقويم طلاب التربية العملية وان تكون هذه البطاقات نوعية . أى خاصة بكل تخصص على حدة نظرا لاختلاف طبيعة وأساليب التدريس فى كل تخصص من غيره .

ولتحقيق الاستفادة القصوى من التربية العملية اقترح مايلى :

- ١ - أن تتاح الفرصة لطلاب السنة الثالثة والتدريب داخل الكلية من خلال معامل طرق التدريس وبأسلوب التدريس المصغر الذى يعتمد على تخطيط العمل التربوى الى جملة من أنماط السلوك والأداف التى يتم الكشف عنها وملاحظتها ومناقشتها وتجربتها وامتلأها .

وأخيراً من خلال جهاز الفيديو والتليفزيون الذى يتيح للطلاب الملاحظة الذاتية وأدائه والتنوع فى عرض محتوى المادة التعليمية، والتعزيز والتعميم لبعض الأدات والمهارات حتى يتمكن منها الطالب .

ب - أن يعاين هذا التدريب تصميم ورش دراسية لاستعداد الوسائل التعليمية وأساليب التقويم المناسبة على أن يكون ذلك كله فى إطار الجانب العملى لمقرر طرق التدريس .

ج - تقديم نماذج تدريس ناجحة للطلاب حتى تتاح لهم فرصة التعرف على المهارات وجوانب الأداء الناجح فى التدريس ، ويقترح فى هذا الشأن أن يقوم أساتذة طرق التدريس بأنفسهم بتقديم تلك النماذج .

د - أن يتم تدريب الطلاب فى السنة الرابعة بالمصادر الثانوية طوال شهرين على النحو التالى :

- اسبوعان فى البداية يعاين فيه الطلاب " هـ على الأكثر " أقدم مدرس فى مجال التخصص فى ككل مدرسة ليعيشوا الحياة المدرسية الكاملة ، على أن تتاح لهم الفرصة لملاحظة أداء المدرس فى التدريس ودراسة العلاقات المدرسية وأسلوب الإدارة ودور الاشراف الفنى وغير ذلك .

- خلال الفترة التالية يقوم الطلاب بالتدريب على التدريس داخل الفصل والاحتكاك بالحياة المدرسية بكافة جوانبها .

- ان بناء البيئة التعليمية داخل المدرسة بالمثيرات التي يتعرض لها المتعلم تجعل مهمة الطالب المعلم في مستقبل حياته .
- ان الاشراف في التربية العملية يكون له تأثير أكبر حينما يركز على العلاقات الانسانية وأساليب التمييز وتدريب الطلاب على ممارستها .
- التأكيد على ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس بالكلية من المتخصصين وخصوصاً أساتذة طرق التدريس بالإشراف المشترك على الطلاب مع المشرفين المقيمين من أقدم المعلمين في المدارس .

الفصل الثامن

دور الفلسفة في تعليم القيم

العمل الشامن

حول الفلسفة في تعليم القيم

ان مجتمعنا من المجتمعات النامية التي تسعى نحو تحقيق التقدم من خلال المجتمع اقتصاديا واجتماعيا، أى إعادة تشكيل الحياة في المجتمع . ونحن اذ نقوم بهذه العملية لانستطيع أن نتجاهل الاطار الفكري الذي يتم من خلاله هذا التشكيل : لمعلمة من يتم التغيير ، وعلى حساب من يتم هذا التغيير، وما هي أهدافنا من هذا التغيير، تحقيقا لمزيد من الوعى بإبعاد حياتنا وتوطيد دعائم ما تحدثه من تغييرات اقتصادية واجتماعية ، اننا نحتاج الى ادخال تعديل جذري على بعض قيمنا الاجتماعية ، كما نحتاج الى فرس قيم جديدة تتماشى مع التغييرات التي حدثت بالفعل ، والتي تحدث الآن ، وتتماشى مع الصورة التي نتمورها لمستقبل مجتمعنا ، ونحن نحتاج في هذه العملية الى تربية تعلم النظر الى الأمور والمشكلات نظرة ثقافية شاملة ، تزيد من الوضوح والعمق والتنسيق في قيمنا وأهدافنا ، والى مزيد من الوعى بافتراضاتنا ومفاهيمنا ومناهجنا في البحث والتفكير .

وهنا تكون الفلسفة بنظرتها الشاملة وسبلها لتسلح الانسان بمعرفة القوانين العامة التي بدونها لا يمكن فهم تطور الطبيعة والمجتمع . كما أنها تمكن الانسان من فهم الواقع موضوعيا ، وتتناول ما هو قائم بالتحليل والنقد من حيث مدى اقترابه وابتعاده من هذه الفلسفة ، وما يعتقد أنه يجب أن يكون ويشكل مجرى الأحداث ، فكل فلسفة تؤكد كما تستبعد قيما دون أخرى ، وبالتالي تمثل

الوعي النظري بالواقع الاجتماعي كما تعنى الحرس على مواجهة هذا الواقع مواجهة واعية ومستنيرة للتوجيه الاجتماعي . فالثقافة - أي ثقافة - تكتشف أن آجلا أو عاجلا أن هناك تناقضات رئيسية في داخلها ، وأن بعض معالم الطابع العام لم تعد متسقة مع بعضها البعض ، ولم تعد تتماشى مع قيم جديدة ، وهنا لاتجد الثقافة مهربا من ضرورة فحص بعض قيمها ومعتقداتها من خلال تلك النشاط الفكري الذي نسميه فلسفة . ويصبح هذا النشاط الفكري وسيلة للتطور والتوجيه الاجتماعي .

ومن هنا نشأت مشكلة هذه الدراسة التي تتعدد فسي
الأسئلة التالية :

- ١ - ما أهم أساليب تدريس الفلسفة لتنمية التفكير؟
- ٢ - ما التصور المقترح لتعليم القيم من خلال تدريس فلسفة كانط ؟

وفي البداية فأنني اعتقد أنه يوجد تشابه بين الأساليب التي تستخدم في تدريس الفلسفة وبين العمليات التي يتضمنها تعليم القيم ، ولذلك فإن اللقاء الفئوي على الأساليب التدريسية في مجال الفلسفة يمكن أن يساعدها على التعرف على الجوانب الهامة في تعليم القيم لتلاميذ المرحلة الثانوية.

والسؤال الآن يصبح : ما هي أهم أساليب تدريس الفلسفة لتنمية التفكير ؟

إن الفلسفة باعتبارها وجهة نظر كونية ، فإن تدريسها

ودراستها يتطلب بعض الأساليب الأساسية والتي من أهمها اكتساب مهارات وطرق التفكير ، من خلال اكتساب الطلاب لمهارات تفكير الفلاسفة ، والسؤال الذي يطرح نفسه في مجال تدريس الفلسفة هو :

كيف نعلم طلابنا أن يفكروا بطريقة جيدة وواضحة ؟

لتحقيق هذا الغرض هناك طريقتان : أحدهما يمكن أن نطلق عليها القدوة أو الاقتداء .

والثانية يمكن أن نسميها بالتدريب . بالنسبة للعملية الأولى فأننا يجب ان نتيح الفرصة للطلاب للمناقشات ذات الاطار الواسع والواقعي ، وسوف يدركون بالتأكيد مضمون هذه المناقشات ؟ ولكن تبقى نقطة الطلاب للخطأ والمواب يجب ان نعرضهم المناقشات العامة . أما التدريب فهو ركن هام في تنمية مهارات التفكير السليم ، لأنه أداة الكشف من انجازات الطلاب والحكم عليها ايجابيا أو سلبيا طبقا لدرجة المامهم بالمهارات المعرفية . كذلك فهو عملية هامة لنقد افكارهم عندما تكون غير سليمة . وهنا فان على المعلمين أن يديروهم على المسارات الأمثل للتفكير الجيد من خلال الحوار والتحليل المنطقي لبعض المعلومات من الفلاسفة القدماء والمعاصرين مما يؤدي الى :

■ ان امداد الطالب بالأمثلة المتعددة للتفكير عند الفلاسفة ، يساعد على اجادة مهارات التفكير .

■ أن نتيح للطلاب الاتصال والحوار مع الفلاسفة من خلال المعلم .

وكل هذه العملية التي تتضمن الملاحظة والتفكير

والاختبار والتوطيد هي العملية التي تحدثت عنها آنفـاً على أنها القدوة أو الاقتداء . فالملاحظة تبدأ مع المعلم وبعدها يتم اكتساب المعلومات من الفلاسفة وطريقتهم فـي التفكير ، بحيث تتحول الملاحظة الى تقليد في تصور الطلاب ثم في ممارستهم بعد ذلك .

فالهدف من التفكير هو اختبار امكانية مناسبة الشيء للعمل به في الخيال حتى يمكن بعد ذلك العمل به ممارسة . فلو بدا أنه مناسب من حيث الممارسة فانه يصبح بمثابة جزء من طريقة حياته .

وبالتالى فاننا اذا اردنا أن يتعلم طلابنا الفلسفة كطريقة في التفكير فان علينا كمعلمين ان نكون قدوة حسنة في أن نتحرك بقوة الفيلسوف ، ونتتبع أجزاء هامة من حياته الاجتماعية مع الطلاب . ولهذا يمكن تمرير عملية الاقتداء بعملية التدريب .

وثمة عملية ثالثة تشمل تدريس الفلسفة ، وهي تعليم الطلاب أن يكونوا مبتكرين او مبدعين . فلا يجب على المعلم أن يروج استفساره ... للنهائية لمجرد انه تلقى اجابة مرفضة من مؤاده ، ولكن عليه ان يختبر كل الاجابات التي تلقاها من الطلاب . ومن ناحية أخرى يجب عليه ان يحاول طرح نفس السؤال بطرق مختلفة وذلك لكي يكتشف العوائق التي تترتب على تغيير مضمونه المبني عليه تحليله الشخصي وفي كل هذه الحالات فهو يسعى دائما لتوسيع مستمر للخبرة والتأمل . وهنا فان الاقتداء والتدريب يمكن ان يكون لهما دور كبير في هذه العملية ، ولكن هناك عملية لم نناقشها بعد وهي الحوار المفتوح كطريقة لتعليم الطلاب ان يكونوا

مبدعين وليكونوا جادين في توسيع قاعدة خبرتهم ، وهناك سيكون المعلم قادرا على المساهمة في هذه العملية بتوفير المغموم اثناء المحاورات التي تدور بين الطلاب ، ولكن وجهة نظم المعلم لأتزال وجهة نظر واحدة ، ولذلك فـإن الطالب لكي يكون مبدعا لا يجب أن يقتصر على استيعاب رأى المعلم . ومع ذلك فالمعلم يلعب دورا رئيسيا في هذه العملية من خلال توسيع بؤرة النشاط بطرح أسئلة متنوعة وأساليب بحث مختلفة ، وخاصة بالنسبة للطلاب المتقدمين الذين يمكن أن يتفاعلوا مع وجهات نظر أخرى غير رأى المعلم وهذا يتيح لكل طالب لديه وجهة نظر أن يطرحها ويقدمها .

تعليم القيم :

بادئ ذي بدء يمكن القول بأن الفيلسوف لديه قيم معينة تتعلق بوجهة نظره في الطبيعة والانسان معا . ولهذا فإن العملية الأولى في تعليم القيم تتشابه مع طريقة اكتساب التفكير منذ دراسة الفلسفة . وذلك لأن الطلاب عندما يلاحظون شيئا في حياة شخص ما يصابونه باغلاص ، فانهم يجربون ذلك الشيء أولا في خيالهم ، ثم اذا اختاروه يصبح جزءا في سلوكهم ، وعليهم بعد ذلك أن يتخذوه قدوة في حياتهم أو لا يتخذوه . هذه العملية يمكن أن نسميها عملية القدوة أو الاقتداء التي يتعلم منها الطلاب القيم من طريق أشخاص آخرين مثل الفلاسفة أو الكتاب أو المفكرين ذلك أن هؤلاء الذين يلاحظون ويقلدون سوف يعيشون القيم في الحال ، وهذا يتوقف على الموقف ، وكيفية اختيار الطالب للتعامل مع الموقف .

فالتلاميذ المغار قد لا يستطيعون أن يميزوا قيمة

خاصة من القيم العامة في حياة الشخص الذي يقلدونه .

وفي مثل هذه الحالة فليس أمام هؤلاء التلاميذ سوى أن يلاحظوا ويقلدوا مجموعة القيم المطروحة في الحال فتعلم شخص قيمة معينة يشبه تعلم التلاميذ التفكير الجيد، فالإنسان يعيش بقيم الآخرين حتى يصل الى اعتناق هذه القيم ، ويتعلل بوضوح أساسيات هذه القيم التي هو قادر على تطبيقها ويتصرف على هدى منها في المواقف الفعلية، ولذلك فان مهارات وطرق التفكير التي يريد معلم الفلسفة ان يعلمها لطلابه ، هي ضرورية لتعليم القيم عند المفكرين والفلاسفة ، وهنا يلعب التدريب نفس الدور الهام الذي يلعبه في تعليم التفكير ، فمعلم الفلسفة هو القدوة لطلابه في اكتسابهم وممارستهم للتفكير السليم، وكذلك فان عليه تقع مسؤولية تدريبهم على أن يعيشوا القيم فـ في حياتهم باهتمام وامانة، وأن يفسروا المواقف المختلفة على ضوء قيمهم ، وأن يطبقوا هذه القيم في مثل هذه المواقف على أفضل وجه ممكن .

وهنا لا توجد قاعدة بسيطة يمكن من خلالها أن يكتسب الطلاب هذا التقليد وهذه الممارسة القيمية ، ولكن على المعلم ان يقدم الاساليب المناسبة التي يمكن التلميذ من طريق الملاحظة المباشرة وغير المباشرة أن يقلد ويطبق هذه القيم في حياته . وكذلك فان على المعلم أن يتيح للتلميذ فرص تطبيق هذه القيم في بيئته وعلى أنواع جديدة من المواقف من خلال مساعدته على التعلم من طريق الحسوار المفتوح مع الآخرين والسؤال الذي يطرح نفسه في ضوء ماسبق هو:

ما أوجه التشابه بين أساليب تدريس الفلسفة
وتعليم القيم ؟

لقد اتضح مما سبق أن هناك تشابها يمكن ان يعود
الى سببين : السبب الأول هو أن تدريس الفلسفة ودراستها
يتضمن قيمة أو مجموعة من القيم مستمدة من طبيعة الفلسفة
والقيم التي تتضمنها المذاهب الفلسفية المختلفة .

أما السبب الثاني فهو ان اكتساب القيم وتعليمها
يتضمن كما ذكرت سابقا - دراسة مهارات معينة من التفكير
وأن يكون قادرا على استخدامها وتوظيفها بطريقة سليمة
في المواقف الفعلية في ضوء قيم معينة .

وهكذا فان تدريس الفلسفة يتضمن تعليم القيم ..
والسؤال الذي يطرح نفسه هو : ما التصور المقترح لتعليم
القيم من خلال تدريس الفيلسوف الألماني كانط ؟

- عرف كانط الفلسفة بأنها هي القدرة على التفكير
والتأمل في طبيعة الأشياء دون اللجوء الى أي انحراف
أو انحياز ودون الاتناد الى أي مذهب متعصب ، وبالتالي
لقد اعتقد أن الهدف من رواء تدريس الفلسفة هو تعليم
الطلاب كيف يفكرون وكيف يستطيعون أن يحلوا استقلالا فكريا
واكتشافا فكريا أيضا وأن يكونوا بعيدين عن أي تحاميل
أو تعصب . وسوف اشرح فيما يلي المفهوم الخاص للفلسفة
والذي يستند الى وجهة نظره عن الفلسفة في التعليم وعلى
آية حال فقبل أن أتعرض لتلك المسألة فانه من الجديد
هنا أن نذكر باختصار مفهومه عن الاخلاق . وذلك أن كانط
يرى ان هناك اختلافا كبيرا بين العلم والاخلاق سواء كان

من الناحية النظرية أو من الناحية العلمية، فقد كان يعتقد أن العلوم الطبيعية أي الفيزياء هي علوم تقتصر على فئة معينة فهي موقوف الخبراء، حيث أنها علوم تتطلب مهارات وتدريباً خاصة . من ناحية أخرى ، فإن علم الأخلاق علم شعبي متاح، بل ووثيق الصلة بجميع الأشخاص وإن جميع الأشخاص يتناولون هذا العلم.. ولما كان من الممكن لدى العامة من الناس أن ينهلوا من علم الأخلاق بما فيهم المتقدمون والمتخلفون. فقد اتخذ من هذا مقدمة منطقية لفلسفته الأخلاقية ونلاحظ أنه سار على نفس المنهج الذي سار عليه " روسو " حيث اعتقد أن كل شخص يعرف - من ظهر قلب - ما هو الخطأ وما هو المواب ، كما كان يعتقد أيضاً أنه من غير الضروري أن تدرس الفلسفة لفرض معرفة ما يجب فعله أي واجبات المرء بصفة خاصة أو بصفة عامة فليس من المعتمد على الشخص الصغير السن أن يذهب إلى الجامعة لكن يتعلم المبادئ الأخلاقية والقانون الأخلاقي ، وإنه ليس مهمة الأستاذ أن يعلم الأخلاق ، لأن العامل العادي يعرف في هذا العدد قدراً كبيراً يمكن أن يعادل القدر الذي يعرفه الأستاذ .

إن سهولة استيعاب علم الأخلاق بواسطة الأشخاص ككل وبطريقة وقدرة مساوية لفكرة يرجعها كانط إلى روسو من خلال كلمات ذكرها .

أنا بطبيعتي مكتشف ، وأشعر أنني متمتع جداً للمعرفة وعريض جداً على اكتسابها ، كما أنني أشعر برغبة والقتناع كلما تقدمت خطوة إلى الأمام في هذا المجال من الكشف والبحر. وقد شعرت آنذاك أن هذا يمكن أن يرقى بالجنس البشري إلى أعلى مكانة من الشرف والعزة كما أنني احتقر

هؤلاء العامة الذين لا يعرفون الشجاعة وقد تعلمت أن احترام جميع المخلوقات البشرية وأن اعتبر نفسي أقل أهمية وأقل مشقة من العامل العادي واعتقد أن هذه الملحوظة لاتعتبر عن مدى أهمية وقيمة أي شيء إلا بترسيخ حقوق الإنسان هذا المفهوم الذي يتفق عليه كل من " كانط وروسو " والذي يتناول سهولة اكتساب علم الاخلاق بما يسمى " المساواة الاخلاقية " وهي تتعارض مع آراء بعض الفلاسفة أمثال " الفلاطون وارسطو " وربما المتعصبين أيضا الذين يعتقدون ان الاخلاق نوع خاص من المعرفة أو الخبرة، وذلك العلم الذي يستطيع استيعابه بعض الناس وخاصة الفلاسفة الأكثر معرفة من غيرهم من عامة الناس . ومن هنا فانهم يعتبرون خبراء في هذا المجال . وسوف يسمى مفهوم صاحب الخبرة الاخلاقية " النخبة الاخلاقية " ومن هنا فمن الطبيعي أن مفهوم النخبة الاخلاقية كان هو أساس ادعاء الفلاطون بأن الفلاسفة يجب أن يكونوا ملوكا .

ولكن نظم فكرة " كانط " من دور الفلسفة في التعليم الثانوي فيجب علينا أن نبدأ بادراك أنه كان هذا النخبة المختارة " المفضية " كما أنه من دعاء مذهب المساواة الاخلاقية ليس فقط في المبادئ ولكن في الممارسة أيضا كما اشرت من قبل خصوصا في مجال الفلسفة الاخلاقية فان الفرد يكتسب مبادئ الاخلاق والمواهب والخطأ لكل فرد يعرفه جيدا .

باختصار فان هدف الفلسفة هو التنوير وقد حدد .
 " كانط " كلمة التنوير في مقال له بعنوان " ماهو التنوير؟ " هل عندك الشجاعة لاستخدام عقلك ؟ هذا هو شعار التنوير ولماذا يعتبر التنوير مهما من وجهة نظر " كانط ؟ " يعتبر التنوير مهما حيث ان علاقته بالمبادئ العامة للأخلاق

مثل مبدأ تقرير المصير . وفي الفلسفة كانط تعتمد الاخلاق على الاحتياجات والمتطلبات وتهدف الى تقرير المصير لكل من الفرد نفسه والأفراد الآخرين .

وبالنسبة " لكانط " ، و"روسو" فإن أفعل الاخلاق للانسان هي الحرية لكل فرد . وأن كلمة التبعية التي هي عكس الحرية هي خضوع عقل الشخص واجباره خارجيا عن الآخرين تكمن التبعية في اعتماد تفكير الفرد في الاخلاق ، على ما يفكر الأفراد الآخرون أو باختيار الفرد لما يفكر بما هو متطلب للفلسفة الاخلاقية في النواحي المختلفة . وهنا ليس من المفيد أن نقول أن كانط قد نسب كل الشرور الخاصة بالجنس البشرى أو على الأقل كل العيوب الاخلاقية الى تلك التبعية ، ولكنه اقتنع بأنها تقود الى انكار حقوق الفرد وانتهاسه الى البشرية والفيلة . وقد اتفق مع روسو في أن الانسان " ولد حرا " ولكنه في كل مكان مقيد بالسلال .

وقد أضاف أن هذه السلال هي مجرد ابتداء باعتبارها سلال الجهل المقصود والخرافات التي يتقبلها كثير من الناس . وما اقوله الآن هو أن هذه الأشياء متغاربة مع تقرير المصير وأن انكار تقرير المصير وشيوع التبعية لا يتفق مع صحته التنويرية للحرية والمساواة والأخوة .

يجب أن يتضح أن حركة التنوير هذه تعنى التحرر من التبعية وإذا قرأ الانسان كتابات كانط بعناية فانه يلاحظ أن التركيز على نقده للطغيان وغياب القانون ومذهب الميكانيكية كان من نتائج التبعية . فالمبدأ الميكانيكيس الذي يقول " الغاية تبرر الوسيلة " مثال برجماتي للمبدأ التبعية ، وبصفة عامة يعتقد كانط ان الفلسفة الاخلاقية

التي اطلق عليها ميتافيزيقا الاخلاق " لا يمكن الاستغناء عنها
لان الاخلاق مازالت موضوعا لكل أنواع الفساد خاصة الميكانيكية
لجعل التلاميذ دارسين جيدين أولا قبل ان تعلمهم كيف
يستخدمون عقولهم من أجل الفهم .

ومن ناحية أخرى فان هناك بعض المزايا التي يتصف
بها النظام الطبيعي وذلك لأنه حتى لو لم يعل الدارس الى
المرحلة النهائية فانه سوف يتعلم بعض الشيء المفيد ،
وحتى لو لم يصبح عالما فانه بالرغم من ذلك سوف يصبح
أكثر استعدادا لشق طريقه في الحياة .

فاذا بدأ التلميذ مرحلته الأولى كما يجب فانه
سوف يتعلم من طريق الممارسة كيفية استخدام قدرته على
الفهم وسوف يعل الى النتيجة التي يعل اليها عقله وتفكيره ،
ليست النتيجة التي كان يريد لها المدرس ومن هنا
فبدلا من أن يتعلم أفكار ومبادئ أي شخص آخر يستطيع
أن يتعلم بنفسه كيف يفكر وسوف يكون واجب المدرس على
ذلك ان يوجه فقط ومن هنا فانه يستطيع في المستقبل
أن يفكر بنفسه .

ويقول كانط أن طريقة التدريس يجب ان تتفق مع
طبيعة الحكمة العملية نفسها " أو الفلسفة " . ولكن لسوء
الطالع فان الطلاب في المدارس الثانوية يدرسون ويتذكرون
الموضوعات كما انهم يتوقعون ان يحفظوا من الفلسفة كأي
موضوع ، مثلها في ذلك مثل التاريخ والرياضيات .. ولكن
هذا مسلك خاطئ ، لان دراسة الفلسفة ليست كدراسة أي
موضوع يمكن حفظه ولكن دراسة الفلسفة تعنى ان يتعلم الفرد
كيف يفكر ، ويقول كانط ان الفلسفة ليست موضوعا يوجد له

تفسير وتخطيط واضح امامنا . وليست هناك اى كتب فى الفلسفة لديها السلطة ان تتكلم عنه وهذا هو السبب فى عدم وجود شيء نتعلمه فى الفلسفة ولكن يمكننا ان نتعلم كيفية التفلسف ان الطريقة الخاصة التى يجب ان ندرس بها الفلسفة هى عبارة عن طرح اسئلة ومناقشتها ويجب الا يجزم بامر فلسفى الا بعد تعقل وتفكير عميق فى هذا الامر ويجب ان نستغل الكتب الفلسفية ليس من اجل ان تعلم حقائق ولكن لكي نعت الافراد على التفكير؟ ولكي يهتموا ويصدروا احكامهم على الامور وذلك لوضع نهايات للحقائق التى مر بها المؤلف .

ولو بدأ المدرس بتعليمهم كيفية التفكير وكيفية التفلسف حتى ولم يكملوا مشوارهم التعليمى فانهم سوف يتعلمون بعض الاشياء التى تفيدهم فى حياتهم . وبطبيعة الحال فان كانب لا يرغب فى استبعاد الدراسة ككل ، والتى تشمل دراسة العلوم ولكنه يريد ان يقول بأنه ليس من الضرورى أو ليس مرغوب للمرجوب لدى اى شخص ان يكون عالما ، وعلى النقيض من افلاطون وارسطوفان كانب ليس من اتباع مذهب النخبة ، الذين يعتقدون بأن حياة الفيلسوف هى الفعل حياة ممكنة وذلك من وجهة النظر الاخلاقية ، ولا يزال يعتقد بأن التفكير الحر والنقدى المستقل يعتبر احد المطالب الاخلاقية ، حيث كان يعتقد ان الفلسفة عبارة عن نشاط اكثر من كونها حرفة للدراسة ، كما انها تلعب دورا هاما ومتميزا فى التربية من مبادئ اخرى وذلك لوجود علاقات وروابط اساسية بينها وبين الاستقلال الاخلاقى والحرية الاخلاقية والتى تعتبر اساسا للاحكاميات ، وان دورها يظهر فى مساعدتنا على تطبيق المبادئ الاخلاقية وترسيخها حيث ان هذه المبادئ تساعدنا بالفعل على التفكير بأنفسنا ولو أمكننا تحقيق ذلك ، اى عندما نكون قادرين على التعرف على مناطق ونقاط الفساد المختلفة

التي تعترف بالطريق الاخلاقي في المبادئ التي تنادى بمعاملة
الاخرين كمجرد وسائل وليسوا غايات .

وهناك نقطة غامضة في نظرية (كانط) الاخلاقية قد يجهلها
الذين يقبلون هذه النظرية دون جدل وذلك لان هدفها تعليمي
حيث ان الغرض من هذه النظرية هو تعليم الاخرين بمبادئ
الخطأ والصواب . ولكن بدلا من ذلك فقد كان هدفها من وجهة
النظر العلمية هو حماية البشر من الوقوع في الذلات الاخلاقية
وحمايتهم من تأثير نقاط الفساد والتفريعات المريضة وكما
قرأت منذ (كانط) فان المفاسد الاخلاقية لا تكمن في البعد
عن الاخلاقيات ولكنها تكمن في تبني مبادئ خاطئة تلك تنادى
بمعاملة الاخرين كمجرد وسائل . ان الفساد الاخلاقي بهذا
المعنى يعتبر فساد المبادئ والافكار الاخلاقية التي يعرفها
الشخص ، كما ان جوانب الفساد الايديولوجي والشخصي تمثل
جانبين لعملة واحدة ، وربما يكون من الادق ان نقبل ان
الفساد ممكن ان يكون فساد العقل والقلب ، كما جاء عند
روسو (او كما يقول (كانط) انه فساد العقل والارادة) .

ولو امكننا التعرف على مشكلة اخلاقية مثل تلك المشكلة
التي تتناول مسألة التبعية او الاخلاقيات المريضة ، فاننا
يمكننا ان نعرف كيفية تطبيقها على نطاق اوسع . وعلى سبيل
المثال يمكننا القول ان مفسد رجل مثل هتلر لن تكمن فيما
فعل ولكن في حقيقة انه يتبنى مبادئ الشارية كمبادئ
اخلاقية ويكمن الفساد الاخلاقي في تبني اخلاقيات وايديولوجيات
تابعة ومريضة ، ومموما فأي شخص يعرف من ظهر قلب ما هو
الخطأ وما هو الصواب . ولهذا يمكننا ان القول بأن كانط
يرى ان الفلسفة عبارة عن قلعة استنارة ويمكننا بواسطتها
ان نقدم افضل الوسائل الدفاعية ضد اي مظهر من مظاهر

الفساد وذلك لأنها تعزز وتقوى الاستقلال الذاتى .

وباختصار فقد قصدت من وراء هذا النموذج من الفلسفة كانط ان أوضح نقطتين : اما النقطة الاولى فانه من الممكن ان يكون معلم فلسفة جيد ومعلما قديرا . وفى الحقيقة فانه لا يمكن ان يكون معلما دون ان يكون فيلسوفا جيدا والعكس ويعتبر كانط ابرز مثال على ذلك ،

اما النقطة الثانية والتي تعتبر على قدر مساو ففى الاهمية ويجب ان نتعلمها من كانط هي ان الفلسفة تختلف اختلافا جوهريا عن اى مبادئ اخرى ومن هنا كانت له اسهامات بالغة قديما فى تحديد طريقة ومحتوى تعليم الطلاب وهذا يتضح من خلال مقولته عن التنوير او التثقيف . فالفلسفة بعد ان تدرس وتُفهم سوف تحرر الطلاب من الخفوع الفكرى وتساعدهم ان يكونوا مستقلين .

الفهرس

المفحة

الفصل الاول :

٣ الفلسفة : معناها - طبيعتها

الفصل الثاني :

٤١ الفلسفة : أهميتها- اهداف تدريسها ..

الفصل الثالث :

اتجاهات تدريس الفلسفة في

٧٥ بعض دول العالم

الفصل الرابع :

٩٧ دور المنطق في تنمية التفكير

الفصل الخامس :

الخصائص النفسية العامة لطلاب

المرحلة الثانوية ومدى حاجتهم

١١٥ للمواد الفلسفية

الفصل السادس :

١٢٩ مشكلة تدريس المواد الفلسفية ..

الفصل السابع :

تطوير برامج اعداد معلم المواد

١٥٧ الفلسفية

